

Dzieci i młodzież
w kręgu oddziaływania
mediów i grup rówieśniczych
— *w i pomimo*
czasów ponowoczesnych



**Dzieci i młodzież
w kręgu oddziaływania
mediów i grup rówieśniczych
— *w i pomimo*
czasów ponowoczesnych**

pod redakcją naukową
Joanny Aksman i Jolanty Pułki

Kraków 2012

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. nadzw. dr hab. Ewa Wysocka

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Adiustacja: Filip Szczurek

Korekta w języku angielskim: Anna Firek

Korekta w języku rosyjskim: Oleg Aleksejczuk

ISBN 978-83-7571-142-4

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2012

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających
i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2012

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia „U Frycza”

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

Ewa Wysocka	
Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych	7
Joanna Aksman, Jolanta Pułka	
Wstęp	25
 1. Wychowanie... pomimo czasów ponowoczesnych	
Teresa E. Olearczyk	
Dyscyplina jako wartość w wychowaniu i element kultury	33
Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska	
Międzypokoleniowa transmisja stereotypów płci w rodzinie a style wychowania seksualnego	45
Anna Ziółkowska	
Związki myślenia z działaniem moralnym	55
Joanna Wnęk-Gozdek	
Samotność – droga do destrukcji czy samorozwoju	63
Dariusz Juruś	
O pokorze w niepokornych czasach	75
 2. Media w wychowaniu i edukacji – perspektywy w ponowoczesności	
Jolanta Spychalska	
Idol w mediach jako czynnik kształtujący młodzież	85
Bartosz Mikołajski	
Czego Jaś nauczył się z telewizji?	93
Marcin Kołacz	
Oczekiwania ucznia dotyczące jakości edukacyjnych programów komputerowych	101

Joanna Aksman	
Diagnoza wybranych aspektów kompetencji medialnych współczesnych studentów pedagogiki	111
Aneta Januszko-Szakiel	
Polskie biblioteki i repozytoria cyfrowe jako medium w edukacji i nauce	127

6

3. Oblicza relacji jednostki z grupą rówieśniczą w czasach ponowoczesnych

Agnieszka Misiuk	
Umiejętność współpracy dzieci w czasach ponowoczesnych	137
Jolanta Pułka	
Charakterystyka dzieci odrzucanych przez grupę, w kontekście badań nad dziecięcymi relacjami rówieśniczymi	149
Małgorzata Michel	
Subkultura emo – fenomen socjokulturowy czy nowa grupa marginalizowanych społecznie gimnazjalistów?	167
Małgorzata Ruszkowska	
Seks za parę dzinsów – zjawisko prostytucji wśród współczesnej młodzieży	177
Krzysztof Biel	
Uwarunkowania oraz profilaktyka zachowań przestępczych dziewcząt w kontekście społeczności lokalnej	185
Noty o autorach	199

Ewa Wysocka

Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych

„Nie możemy wybierać ram dla swojego losu. Ale dajemy mu treść¹”.

Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych to publikacja stanowiąca próbę refleksji związanej z wychowaniem dzieci i młodzieży w kontekście wyzwań, jakie za sobą niesie fenomen ponowoczesności. Redaktorki tomu Joanna Aksman i Jolanta Pułka przyjęły uzasadnioną koncepcję przedmiotowej problematyki, określając sposób narracji i jej obszary, wpisującą się w podstawowe wyzwania czasów ponowoczesnych, związane z oddziaływaniem mediów i grup rówieśniczych, z wyjściową kategorią wychowania i jego specyfiki wynikającej z cech ponowoczesności. Prezentowana Czytelnikowi książka doskonale uzupełnia pierwszą publikację przygotowaną przez obie Redaktorki, stanowiąc konkretyzację problemów młodego pokolenia, związanych z dominacją mediów i środowiska rówieśniczego jako autorytetów wykorzystywanych w trudnym procesie autokreacji, zaś zastępujących tradycyjne środowiska wychowawcze, które w społeczeństwie tradycyjnym stanowiły rodzina i szkoła. Proponowana Czytelnikowi publikacja wnosi zatem istotny wkład w dyskurs dotyczący współczesnych wyzwań i zagrożeń dla rozwoju młodego pokolenia, wynikających z cech ponowoczesności, stanowiąc jednocześnie diagnozę różnych – choć wybranych – problemów związanych z wychowaniem, a także próbę konkretyzacji sposobów oddziaływania na młode pokolenie, niwelujących zagrożenia dla rozwoju młodych ludzi.

¹ D. Hammarskjöld, *Drogowskazy*, tłum. J. Zieja, Znak, Kraków 1981, s. 37.

Teoretyczne przesłanki zmiany paradygmatu myślenia o wychowaniu w ponowoczesności

„Życie jest jedyną drogą daną mi do dyspozycji i niepowtarzalną drogą rozwoju. Być może sama muszę ją wytyczać i kształtować, aby się stała porządną drogą, wiodącą do określonego celu, nie zaś wysypiskiem zużytych przedmiotów, nie labiryntem ani też włóczęgą poprzez kolejne jarmarki czy festyny życia²”.

Podstawowe kategorie określające specyfikę wychowania w czasach ponowoczesnych można sprowadzić do wyjściowego założenia o przesunięciu socjalizacyjnym, o którym pisał Zbigniew Kwieciński³, a także tez Anthony’ego Giddensa⁴ o doświadczeniu zapośredniczonym, które wyznaczają charakter oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych, jakim podlega młode pokolenie. Świat współczesny (ponowoczesny) cechuje bowiem zmiana w zakresie źródeł wiedzy konstytuującej tworzenie autoprojektu siebie i własnego życia. Teza o *przesunięciu socjalizacyjnym* mówi, iż rola tradycyjnych instytucji wychowawczych i socjalizacyjnych przejmowana jest w sposób inwazyjny przez grupę rówieśniczą oraz mass media i kulturę popularną, przy czym grupa rówieśnicza czerpie wzory socjalizacyjne z mass mediów i kultury popularnej, co stanowiłoby przesłankę do przyjęcia założenia, iż informacje potrzebne do kształtowania wizji siebie i własnego życia czerpane są z kultury popularnej i mass mediów, zaś mechanizm transmisji tych wzorów wzmacniany jest przez role i funkcje, które grupa rówieśnicza pełni w życiu młodego człowieka. Teza o *doświadczeniu zapośredniczonym* mówi natomiast, iż znaczna część wiedzy o świecie pochodzi nie tyle z bezpośredniego doświadczenia i kontaktu z lokalnymi autorytetami (lub tradycyjnymi), ile z przekazów kulturowych o szerokim zasięgu, czyli z doświadczenia zapośredniczonego przez masowe środki przekazu, kształtujące zarówno tożsamość jednostki, jak i charakter porządku relacji społecznych.

Współczesny świat, jako świat nieprzewidywalnych i coraz szybciej postępujących zmian, wymaga specyficznych kompetencji jednostki w odniesieniu do radzenia sobie z jego wymiarami. Dotyczy to przede wszystkim młodego pokolenia, a więc dzieci i młodzieży, które to kategorie społeczne z różnych względów mają niewystarczające kompetencje, by z tą złożonością świata samodzielnie sobie radzić. Migawkowo zobrazujemy zatem istotę dzieciństwa i młodości.

² E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Znak, Kraków 1992, s. 116.

³ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, PTP, Edytor, Toruń 1996, s. 13–26; por. *idem*, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Żak, Warszawa 1999, s. 51–77.

⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Istotą dzieciństwa, wstępnego etapu biegu życia człowieka – jak wskazuje Erik H. Erikson⁵ – jest wejście w świat w sposób, który wyznaczają głównie znaczący inni, co opisywane jest przez następujące etapy i kryzysy rozwojowe: a) niemowlęctwo (0–1 r.) określa konflikt *podstawowa ufność vs podstawowa nieufność*; zaś osiągnięcie rozwojowe stanowi zaufanie do matki lub osoby sprawującej opiekę; b) wczesne dzieciństwo (2–3 r.) wyznacza konflikt *autonomia vs wstyd i zwątpienie*, zaś osiągnięciem rozwojowym jest osiągnięcie samokontroli i poczucia własnej odrębności; c) wiek zabaw (4–5 r.) wiąże się z konfliktem *inicjatywa vs poczucie winy*, natomiast osiągnięcie rozwojowe stanowi orientacja na cele i inicjatywa w działaniu; d) wiek szkolny (6–12 r.) określa konflikt *pracowitość vs poczucie niższości*, a osiągnięciem rozwojowym jest poczucie własnych kompetencji.

Dzieciństwo, które Erikson jako psychoanalityk opisuje najbardziej szczegółowo, stanowi zatem w biegu życia czas przygotowania do podejmowania ważnych życiowo decyzji w sposób świadomy i racjonalny. W tym okresie tworzą się niezbędne warunki do podejmowania osobistych życiowych decyzji: zaufanie do siebie i świata, poczucie autonomii, nastawienie na działanie, poczucie własnych kompetencji do podjęcia określonych działań. Po tym okresie tworzenia się podstawowych i niezbywalnych warunków dla własnego rozwoju przychodzi czas na dokonywanie świadomych wyborów autokreacyjnych, wyznaczających dalszy bieg życia człowieka. Można określić tę zmianę jako przejście z etapu, w którym jednostka odpowiada sobie na pytanie: „co i czy mogę?” (dzieciństwo), do etapu, w którym odpowiada sobie na pytanie: „czego chcę i w jaki sposób to mogę zrealizować?”. Stanowi to podstawowe zadanie okresu wczesnej młodości, czyli adolescencji.

Istotą młodości (dzieciństwa, jak sądzę, także), jak pisze Janusz Kuczyński⁶, jest „nie być, ale stawanie się, nie bycie, ale właśnie stawanie się”, co oznacza swoistą jego formację, której cechą jest przejściowość, „bycie pomiędzy”, nie zaś stabilność, trwałość i ugruntowanie. Młody człowiek zawieszony jest niejako między dzieciństwem, które charakteryzuje przedmiotowość, nieświadomość, niesamodzielność, zależność i receptywność, a dorosłością, której cechy są lub powinny być przeciwstawne (podmiotowość, względna i świadoma niezależność, aktywność, indywidualność, prospołeczność, zakorzenienie w kulturze). Młody człowiek jest w największym stopniu swoistą potencjalnością, *bytem ku życiu i przyszłości*, co wiąże się z innowacyjnością i nastawieniem na tworzenie nowej rzeczywistości (siebie i świata), a wynika z jego cech rozwojowych. Potencjalność ta realizuje się w sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej, którą można nazwać antyrozwojową, czyli w sytuacji złożonych i wielowektorowych sprzeczności społeczno-cywilizacyjnych, wewnętrznych konfliktów rozwojowych, konfliktów międzygeneracyjnych, zderzeń między- i interkulturowych, sukcesów i niepowodzeń kreacyjnych,

⁵ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zys i S-ka, Poznań 2004.

⁶ J. Kuczyński, *Powołanie młodego człowieka: uniwersalizm i świat uniwersalny*, [w:] *Pokolenie przełomu: istota i wizje młodego człowieka*, t. 1, red. J. Kuczyński, tłum. B. Kupis, Z. Mierzecki, E. Szymański, UW, Warszawa 1991, s. 52–53.

dramatów i tragedii wynikających z problemów w określaniu własnej tożsamości⁷.

Adolescencja w ujęciu Eriksona obejmuje wiek między 13 a 18 rokiem życia, zaś właściwy dla niej konflikt nazwany został *tożsamość vs rozproszenie ról*. Jego rozwiązanie prowadzi do osiągnięcia rozwojowego, jakim jest określenie „kim jestem, kim mogę i chcę być” oraz zdolności bycia „wiernym sobie”. Wyłaniająca się tożsamość *ego* łączy stadia dzieciństwa, „gdy wyobrażenia na temat własnego ciała i na temat rodziców miały swe specyficzne znaczenie i stadia dorosłości, gdy różne role społeczne stają się dostępne i coraz bardziej nieuniknione”⁸. Młody człowiek staje przed zadaniem określenia tożsamości seksualnej, społecznej i zawodowej oraz przed wyborem ról społecznych, które chce pełnić. Dokonuje się to w akcie *różnicowanie vs identyfikowanie*, czyli w akcie określenia własnej pozycji wobec młodszych, rówieśników i starszych, a także przez próby integrowania doświadczeń życiowych, zdobytych wcześniej (zwykle zapożyczanych od otoczenia i wyznaczanych przez zwierciadło społeczne), oraz zdobywanego w chwili obecnej, już świadomie ukierunkowanego przez osobiste preferencje. Istotne staje się tu poszukiwanie sensu życia, co jest możliwe dzięki pokonaniu kryzysu w wartościowaniu i ustaleniu się względnej hierarchii uznawanych wartości. Pozytywny rezultat rozwojowy wyznacza poczucie indywidualnej tożsamości i wierności sobie, zaś negatywny określają zaburzenia związane z chaosem tożsamościowym (rozproszenie ról), co powoduje poczucie niepewności i zagubienia w obszarze odpowiedzi na pytania: „kim jestem, co jest w życiu ważne i gdzie jest moje miejsce?

Adolescencja traktowana jest przez Erika H. Eriksona jako pochodna dzieciństwa i wyznacznik dorosłości: „Stała tożsamość *ego* nie może zacząć istnieć bez ufności pierwszego stadium oralnego, nie może się dokonać bez obietnicy spełnienia, która z dominującego obrazu dorosłości dociera do źródeł świadomości dziecka i która na każdym kroku tworzy narastające poczucie siły *ego*”⁹. Rozwój jest procesem ciągłym i logicznym, ale jego postęp zależy od tego, czy są realizowane kolejno zadania rozwojowe właściwe dla poszczególnych jego faz.

Porównując dwie interesujące nas tu kategorie rozwojowe, dzieciństwo cechuje brak odpowiedzialności za siebie i za innych, całkowita zależność od otoczenia, kontrola zewnętrzna (mechanizm nagród i kar) lub wewnętrzna sterowana z zewnątrz (identyfikacja), brak autonomii i samodzielności, egocentryzm jako wynik małej zdolności do postrzegania potrzeb innych ludzi, niedojrzała osobowość (Ja jak Inni); młodość (adolescencję) charakteryzuje przejście odpowiedzialności za siebie, ale brak odpowiedzialności za innych, dążenie do samodzielności i niezależności, bunt przeciw zewnętrznej kontroli i ograniczaniu autonomii, egocentryzm wynikający z idealizmu i koncentracji

⁷ B. Gołębiowski, *Młode pokolenie przełomu wieków w Polsce: konformizm a kontragresja*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 4, s. 219.

⁸ E.H. Erikson, *op. cit.*, s. 87.

⁹ *Ibidem*.

na własnej osobie, dojrzałość potencjalna (Ja jak Ja). Dzieciństwo stanowi zatem fazę niedojrzałości kompleksowej (we wszystkich sferach rozwoju), warunkującej brak odpowiedzialności za siebie i innych. Adolescencja jest fazą osiągania dojrzałości potencjalnej, przez co powiązana jest z przejmowaniem części odpowiedzialności (za siebie, ale jeszcze nie za innych).

W kontekście społecznych warunków rozwoju młodego pokolenia można powiedzieć, iż znajduje się ono w coraz trudniejszej sytuacji rozwojowej i życiowej, gdyż jak twierdzi Christopher Lasch¹⁰, rodzi się współcześnie nowy typ segregacji według kryterium wieku, zaś specyficzną kategorią, która ponosi tego konsekwencje, jest grupa młodzieży, a wcześniej dzieci, poddana wnikliwej obserwacji starszych, chcących naprawiać młode pokolenie na swój sposób i w miejscach specjalnie przeznaczonych do celów pedagogicznych.

Młode pokolenie różni się jednak kulturowo (szczególnie subkultury) od świata dorosłych, z tego powodu stanowi grupę egzotyczną ze względu na wygląd czy zachowania, które wydają się zagrażające, bo są niezrozumiałe, jeśli stosuje się własne (przeszłościowe) standardy ich oceny. Dzieci, choć jeszcze jest to mniej widoczne, także żyją już w innym świecie, bowiem jest to świat już nie absolutystycznie zdominowany przez rodzinę i częściowo szkołę, ale właśnie przez środki masowego przekazu promujące kulturę popularną, w której dzieci mogą spotkać się mentalnie głównie ze swoimi rówieśnikami.

Młode pokolenie różnicuje więc od pokolenia dorosłych stosunek do kultury popularnej, która przez pedagogów wciąż jeszcze traktowana jest jako kultura niska i niedojrzała, stąd ignorowanie jej w przestrzeni edukacyjnej jest równoznaczne z ignorowaniem dzieci i młodzieży, przynosząc rezultat w postaci zwrotnego ignorowania przez nich pedagogiki¹¹. Przykładem jest tu problem gwiazd i ich wielbicieli, czyli identyfikacja dzieci i młodzieży z grupą fanów, co przez pedagogów ujmowane było, i wciąż jest, w kategoriach dewiacji. Wymaga więc, ich zdaniem, oddziaływania korygującego i wspierającego odkrywanie „prawdziwych wartości i celów”. Cele te jednak nie są celami młodego pokolenia, ale pokolenia wychowującego, nie są też ukierunkowane na przyszłość, do której młode pokolenie należy, ale na zachowanie *status quo*, mające swe źródło w przeszłości. Luka międzygeneracyjna, pięknie opisana przez Margaret Mead¹², pogłębia się, a przecież dorośli wychowawcy, chcąc wychowywać, muszą zrozumieć młode pokolenie i świat, w którym będzie ono żyło. Jest to swoista zmiana paradygmatu wychowania, w którym dorośli tracą prymat, ze względu na swe niewystarczające kompetencje, by nadążać za zachodzącymi zmianami, choć paradoksalnie nie tracą

¹⁰ C. Lasch, *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*, Norton, New York 1978, s. 125.

¹¹ Z. Melosik, *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Człowiek w jednoczącej się Europie*, red. A. Królikowska, WAM, Kraków 2004, s. 40.

¹² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

znaczenia ze względu na naturalną, niezbywalną potrzebę posiadania układu odniesienia i czci¹³. Młode pokolenie potrzebuje bowiem autorytetów, ale na pewno nie tych formalnych, narzuconych przez tradycję, lecz wychowawców potrafiących wejść w jego świat. I to nie młody człowiek zobowiązany jest do wejścia w świat dorosłych (dorośli w przyszłości już żyć nie będą), ale pokolenie dorosłych musi wejść w świat młodych, po to by delikatnie wspierać młodych w trudnych decyzjach autokreacyjnych, których efekty widoczne będą w przyszłości.

Klasyczne teorie socjologiczne (np. koncepcja Samuela Eisenstadta¹⁴ czy Friedricha H. Tenbrucka¹⁵) analizujące problematykę młodego pokolenia silnie podkreślają także znaczenie socjalizacyjne grupy rówieśniczej. Podstawowa teza tych koncepcji wiąże się z konstatacją, że we współczesnym społeczeństwie widoczny jest rozdzźwięk między pierwotnym a wtórnym zakresem socjalizacji. W społeczeństwach rozwiniętych socjalizacja pierwotna (w grupach heterogenicznych wiekowo) okazuje się niewystarczająca w odniesieniu do przygotowania jednostki do pełnienia w dalszym życiu ról społecznych i wyboru określonych wartości. Okres przejściowy (młodość) stanowi zatem fazę rozwijania nowych dyspozycji i potrzeb, adekwatnych do potrzeb systemu społecznego, co dokonuje się w obrębie grup rówieśniczych (homogenicznych wiekowo), ze względu na wspólnotę potrzeb. W młodym pokoleniu powstaje więc tendencja do poszukiwania interakcji z równymi sobie, czyli grupą rówieśniczą (ang. *peer groups*). Grupy rówieśnicze stanowią tym samym kategorię łączącą jednostkę z systemem społecznym, ale też i rodziną. Z jednej strony pozwalają na oderwanie się od rodziny i przygotowanie się do pełnienia dorosłych ról w społeczeństwie. Z drugiej zaś strony są też zorientowane na rodzinę i chronią ją przed społeczeństwem, czyli stabilizują stosunki między rodziną a społeczeństwem, zapobiegając rosnącej dyferencjacji systemu społecznego i pozwalając na łagodne przejście od socjalizacji pierwotnej do socjalizacji wtórnej¹⁶. Młodość traktowana jest tu jako autonomiczny okres życia, relatywnie niezależna faza socjalizacji, w której dominującą rolę pełni grupa rówieśnicza (socjalizacja pod własnym kierunkiem), co prowadzi do ukształtowania się zachowań typowych i specyficznych dla młodzieży jako grupy, ale efektem tego jest spadek jakości socjalizacji i niedostatek kształtowania siebie jako osoby (potencjalne zaburzenia i dewiacje).

¹³ E. Fromm, *Szkice z psychologii religii*, tłum. J. Prokopiuk, KiW, Warszawa 1966.

¹⁴ S.N. Eisenstadt, *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*, Juventa Verlag, München 1966, cyt. za: H.M. Griesse, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, tłum. J. Dąbrowski, Impuls, Kraków 1996.

¹⁵ F.H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*, Rombach, Freiburg 1962, cyt. za: H.M. Griesse, *op. cit.*

¹⁶ Rozwija to także w koncepcji „miedzy pokolenia” K. Mannheim, *Das Problem der Generationen*, „Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie” 1928, nr 7, s. 157–185, 309–330, cyt. za: H.M. Griesse, *op. cit.*

**Kogo wychowywać w świecie ponowoczesnym
– czy możliwa jest tu odpowiedź?**

„Człowiek będzie transgresyjny albo nie będzie go wcale¹⁷”.

13

Pedagodzy od zawsze stawiali sobie pytanie o koncepcję nowego człowieka, czyli ideał wychowawczy stanowiący egzemplifikację idealnego wzoru jego cech osobowych i zachowań. Edukacyjne *credo*, możliwe do przyjęcia w świecie ponowoczesnym, sprowadza się do kształtowania człowieka sprawczego, twórczego, gdyż tylko taka jednostka ma szansę poradzić sobie ze złożonością świata, w jakim młodemu pokoleniu przyjdzie żyć¹⁸. Zwykle, jeśli pytamy o ideał wychowawczy, musimy się odnieść pierwotnie do natury człowieka, ujętej przez Józefa Kozińskiego¹⁹ w kategoriach tzw. wielkiej trójki, na którą składają się: *geny* (odzwierciedlające biologiczne i filogenetyczne jej wyznaczniki); *memy*²⁰ (określane przez przekaz socjokulturowy, odzwierciedlające jej społeczne i historyczne źródła), oraz *samorozwój i samodoskonalenie* (zawierające się w osobistej aktywności psychicznej jednostki, stanowiąc wynik doświadczeń biograficznych).

Truizmem jest stwierdzenie, iż pedagogika musi wypracować model wychowania nowego człowieka umiającego sobie radzić w sytuacjach trudnych, bo zmiennych i nieprzewidywalnych. Niewątpliwie jest nim człowiek transgresyjny, choć ideał człowieka współcześnie niewątpliwie ewoluował. Józef Koziński mówi o trzech wizjach: *człowieka hubrystycznego* (cechującego się egocentryzmem, narcyzmem i potrzebą własnej wartości); *człowieka samowiednego* (który może być opisany jako krytyczny badacz siebie i świata), a także *człowieka transgresyjnego* (w którego charakterystyce dominantę stanowi zdolność do przekraczania osobistych i zewnętrznych barier rozwoju).

Przyjrzyjmy się wizji *człowieka transgresyjnego*, który jako byt osobowy traktowany jest nie tylko jako produkt przekazu genetycznego i kulturowego, a więc swoisty biorca, ale też jako aktywny sprawca, kreujący siebie i kształtujący własną biografię oraz zaangażowany twórca, działający w kierunku zmiany świata (poczucie kontroli i sprawstwa)²¹. Działania człowieka transgresyjnego skierowane są zarówno na świat zewnętrzny, jak i na własne Ja, zaś jego transgresje mają wymiar psychologiczny (prywatny) – służąc poszerzaniu siebie i świata w obszarze własnego życia lub małej grupy – lub wymiar historyczny (publiczny), służąc rozwojowi globalnej społeczności (ewolucja kultury).

¹⁷ J. Koziński, *Transgresje jako źródło kultury*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków...*, op. cit., s. 246; por. idem, *Transgresjonizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2007, s. 780.

¹⁸ J. Koziński, *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Jacek Santorski & Co., Warszawa 1995, s. 158–162.

¹⁹ J. Koziński, *Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków...*, op. cit., s. 118–120.

²⁰ R. Dawkins, *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996.

²¹ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 1997.

Człowiek *transgresyjny* musi być jednocześnie samowiedny, gdyż samowiedza i samorefleksja stanowią podstawę samorozwoju i samodoskonalenia, czyli kreowania siebie według osobistego projektu, z uwzględnieniem eliminacji posiadanych deficytów i wzmacnianiem odkrytych w sobie waleńców²². Musi być także hubrystyczny, gdyż potrzeba potwierdzania własnej wartości stanowi podstawową motywację ludzkiego działania. Akt kreacji odbywa się bowiem na podstawie poznania Ja możliwego (potencjały), następnie porównania go z Ja aktualnym (jaki jestem, Ja realne) w celu podjęcia właściwych działań dla zmiany tego, co potencjalne, w to co będzie realne (samorealizacja)²³. Transgresyjność lub styl życia produktywnego, o czym pisał Erich Fromm²⁴, stanowią egzemplifikację dojrzałej osobowości. Ogólnie zaś przejawiają się one w dążeniu do samodoskonalenia i samorealizacji, które jednak nie są możliwe bez udziału innych (więc społeczna) i bez przekraczania osobistych granic, ewentualnie granic obiektywnych (samodoskonalenie i doskonalenie świata)²⁵. Transgresje jako akty działania i nastawienie transgresyjne są swoistą koniecznością zarówno w życiu jednostkowym, jak i społecznym. Stanowią bowiem podstawę rozwoju, a ponadto w szybko zmieniającym się świecie stanowią warunek radzenia sobie z jego zmiennością i nieprzewidywalnością, chroniąc przed różnymi zaburzeniami. Działania transgresyjne służą zatem zaspokajaniu potrzeb wyższego rzędu (samorealizacyjnych), ale też pozwalają przekształcać rzeczywistość, zwiększając szansę przetrwania i rozwoju świata (działania prospołeczne).

Transgresyjność jest niezbywalną koniecznością edukacyjną, gdyż określa nadrzędny cel wychowania, jakim jest wspieranie kształtowania człowieka jako sprawcy, twórcy, jednostki zaangażowanej i ekspansywnej, zdolnej do rozwiązywania problemów transgresyjnych we własnym życiu (transgresje psychologiczne, prywatne) i w życiu całego społeczeństwa (transgresje historyczne, publiczne). Realizować tę wizję człowieka można niezależnie od przyjętej ideologii edukacyjnej, wymaga ona bowiem jedynie przeformułowania celu, uzyskania jego świadomości i pobudzenia motywacji nauczycieli oraz stosowania metod mediacyjnych o charakterze produktywnym.

Człowiek transgresyjny, jako wizja pedagogiczna, ma swe uzasadnienie także w tym, że jest on bardziej odporny na zagrożenia, które niesie ze sobą świat ponowoczesny. Jeśli spróbujemy określić cechy człowieka podatnego na zagrożenia i człowieka zdolnego je pokonywać, czyli odpornego na zagrożenia, można odnieść się do koncepcji Paula Ricoeur²⁶, podkreślającego

²² J. Koziński, *Zaduma...*, op. cit., s. 124–125.

²³ H.R. Markus, P. Nurius, *Possible selves*, „American Psychologist” 1986, t. 41, s. 954–969.

²⁴ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, tłum. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 73–92.

²⁵ *Ibidem*, s. 73–92.

²⁶ P. Ricoeur, *Krytyka i przekonanie. Rozmowy z F. Azouvim, M. de Launay*, tłum. M. Drwięga, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003; *idem, O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

znaczenie świadomości i samoświadomości, sprawności – czyli umiejętności i kompetencji określonej tożsamości, odpowiedzialności za siebie i świat – które wyznaczają zdolność do działania w świecie, jednocześnie zależnie (moralność sytuacyjna) i niezależnie (etyczność) od jego kontekstów. Wizję tę odnajdujemy także w psychologicznych koncepcjach dojrzałej osobowości obejmującej, zdaniem Gordona Willarda Allporta²⁷, następujące właściwości: posiadanie dobrze rozwiniętego i rozbudowanego obrazu siebie (*kim jestem*); nabywanie obiektywnych postaw wobec siebie, stanowiących wynik zdolności wglądu w siebie i znajomości siebie; poczucie humoru pozwalające uzyskać dystans wobec siebie (*jaki jestem*) oraz posiadanie własnego skryzalizowanego światopoglądu (*jaki jest świat, jakie jest moje miejsce w świecie*), co wyznacza wymiar aksjologiczny. Właściwości te wspomagają kreację własnego życia wyznaczaną przez wstępnie konstruowane wizje siebie, relacji Ja – świat i wizje świata.

Erich Fromm²⁸, wskazując kierunek rozwoju zdrowego społeczeństwa²⁹, które tworzą zdrowe jednostki, mówi o konieczności przyjęcia przez człowieka orientacji produktywnej, będącej odzwierciedleniem i podstawą kształtowania postaw transgresyjnych (prywatnych i publicznych), określanych przez Alberta Camusa³⁰ jako bunt metafizyczny. W świecie ponowoczesnym mamy zaś warunki do dominacji w kreowaniu siebie różnie wyrażającego się stylu nieproduktywnego, biernego, odtwórczego (orientacja nieproduktywna, nekrofilna), stanowiącego antytezę dojrzałej, transgresyjnie ukierunkowanej osobowości (w sytuacji ich zdominowania). Wersje niedojrzałej osobowości mają charakter:

- *orientacji receptywnej – przyjmującej*, jednostkę cechuje status kontroli zewnętrznej, postawa uległości, zaś z wspólnotą łączy jednostkę więź masochistyczna (depresja siebie, własnej indywidualności), co stanowi egzemplifikację typu adaptacji, którą Robert K. Merton³¹ nazywa rytualizmem;
- *orientacji tezauryzatorskiej – zabezpieczającej*, jednostka sprawuje kontrolę nad sobą i światem przez gromadzenie dóbr; to gromadzenie pełni funkcję ochrony poczucia bezpieczeństwa oraz decyduje o ukształtowaniu się postaw egocentrycznych, powodujących izolację i brak więzi z innymi, co może powodować tendencje niszczycielskie, agresywne – „od świata” (zawężenie autokreacji do sfery materialnej – konsumpcjonizm); można znaleźć tu odniesienie do Mertonowskiej innowacji;

²⁷ G.W. Allport, *Personality. A Psychological Interpretation*, Constable and Comp., London 1949; *idem*, *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska, Pax, Warszawa 1988.

²⁸ E. Fromm, *Niech się stanie...*, *op. cit.*

²⁹ E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1996.

³⁰ A. Camus, *Człowiek zbuntowany*, tłum. J. Guze, Res Publica, Kraków 1991.

³¹ R.K., Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982.

- *orientacji merkantylnej – wymieniającej*, jednostka kontrolowana jest przez kalkulację wymiennej wartości towarów dostępnych na rynku kulturowym, co wyznacza kształtowanie się postaw instrumentalnych i konsumpcyjnych; jednostkę cechuje brak silnych, emocjonalnych więzi z innymi, izolowanie się (ograniczenie autokreacji w sferze społecznej);
- *orientacji eksploatorskiej – biorącej*, o znamionach manipulatorstwa, gdzie jednostka kontrolowana jest przez świat zewnętrzny, ale pozyskuje oczekiwane gratyfikacje siłą i podstępem (manipulacją), kreując postawy dominacji i tendencje do sprawowania władzy nad innymi, co jest efektem więzi sadystycznej ze wspólnotą (postawa „przeciw światu” – deprecjacja otoczenia).

Podstawowym wyzwaniem dla wychowania młodego pokolenia w świecie ponowoczesnym jest zatem formowanie wizji siebie i więzi łączących jednostkę ze światem wedle modusu istnienia, nie zaś modusu posiadania, który współcześnie dominuje. *Modus posiadania* egzemplifikuje ponadfunkcjonalność reguły „mieć” i kreowanie własnej tożsamości wedle zasady: „jestem tym, co mam”, decydującej o pasywno-receptywnej konsumpcji (orientacja nieproduktywna, nekrofilna). *Modus istnienia* wynika z alternatywnych reguł określania własnej tożsamości: „jestem tym, co robię” (niewyalienowana, nieinstrumentalna aktywność), co odzwierciedla bunt metafizyczny, wskazany przez Alberta Camusa³², lub „jestem tym, kim jestem” (niewyalienowana, refleksyjna i świadomie kreowana tożsamość), co wyznacza etyczny wymiar własnego Ja, czyli Ja-odczuwające wspomagane przez Ja-wymagające Paula Ricoeur³³ bądź orientację produktywną Ericha Fromma.

Jak wychowywać w świecie ponowoczesnym – czy to na pewno pytanie absurdałne?

„Ludzie przypominają bardziej swoje czasy niż swoich ojców. A współcześni ludzie różnią się tym od swoich rodziców, że żyją w teraźniejszości, która chce zapomnieć o przeszłości i która wydaje się nie wierzyć w przyszłość³⁴”.

Jakość edukacji i efektywność działania systemu szkolnego i rodzinnego zależy niewątpliwie od jakości otoczenia społecznego (struktury społecznej, mecha-

³² A. Camus, *op. cit.*

³³ Paul Ricoeur pojmując jednostkę jako istotę dążącą do osiągnięcia statusu człowieka moralnego, czyli dojrzałego, na co składają się cztery stany Ja: a) „ja-który działam”; b) „ja-który mówię”; c) „ja-który odczuwam siebie”; d) ja-który wymagam od siebie” (za: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 427, 464).

³⁴ G. Debord, *Comments on the Society of the Spectacle*, Verso, London–New York 1990, s. 13, 16, za: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 200–201.

nizmów życia społecznego), w którym szkoła i rodzina funkcjonują. Oznacza to, że krytyka szkoły staje się też krytyką społeczeństwa. Można posłużyć się tu argumentem, który przytacza Lech Witkowski³⁵: jeśli w społeczeństwie nie ma zapotrzebowania na postawy samodzielnościowe i niezależność, a odwaga cywilna nie jest wartością waloryzowaną pozytywnie, znajdzie to swoje odzwierciedlenie w klimacie i efektach procesów edukacyjnych, a więc na pewno cechy te nie staną się ani celem, ani rezultatem procesu wychowania.

Jednak pytanie podstawowe, które zadać sobie musimy w kontekście wychowania młodego pokolenia, dotyczy tego, jaki jest i powinien być pedagog i edukacja. Odpowiadając na pytanie o wizję pedagoga i edukacji, można zacząć trywialnie – inna od realizowanej, albo jeszcze inaczej: jakaś, a nie nijaka i przypadkowa, z dominującą tendencją do zachowania wygodnego bezpieczeństwa dla funkcjonariuszy-edukatorów. Zbyszek Melosik³⁶ wskazuje na absurdalną nieprzystawalność rzeczywistości młodych ludzi do tej funkcjonującej w wyobrażeniach i przekonaniach obecnych pedagogów. Luki tej nie zapełnią młodzi ludzie, bo brak im takich kompetencji i nie takie jest ich zadanie, a więc to pedagodzy muszą podjąć wysiłek i dokonać próby nieinwazyjnego wejścia w ich świat.

Odnosząc to pytanie do trendów rozwojowych charakterystycznych dla ponowoczesności, wskazać można najważniejsze cele i zadania stawiane pedagogom i systemowi edukacji, które – zdaniem Pera Dalina i Vala D. Rusta³⁷ – wiążą się generalnie z edukacją dla przyszłości, a mianowicie są to: a) *kształcenie na rzecz demokracji i wielokulturowości*, co wynika z globalizacji i z nią związanego przemieszania kultur (tolerancja i akceptacja różnic, postawy liberalne i dopuszczające pluralizm); b) *wychowanie do przetrwania w świecie* całego gatunku ludzkiego, co wynika z niekontrolowanego rozwoju technologicznego (pacyfizm, ekologia, higiena zdrowotna, walka z nierównościami strukturalnymi); c) *kształcenie zdolności do krytycznego wykorzystywania mediów i technik informatycznych*, co wynika z ich eksplozji i konieczności posługiwania się nimi; d) *kształcenie w sferze pracy zawodowej*, co wynika z szybkiego rozwoju i konieczności transformacji zawodowej w przestrzeni życia; e) *kształcenie w kierunku refleksyjnego odbioru kultury masowej, popularnej i kształcenie potrzeb korzystania z dóbr kultury „elitarnej”* oraz f) *kształcenie do pracy nad sobą i relacjami człowieka z innymi ludźmi i ze światem jako całością*.

Generalnie cele te wpisują się w kształtowanie osobowości (tożsamości) zintegrowanej wewnętrznie oraz z zewnętrznym światem społecznym i światem przyrody, a także z kształtowaniem postaw odpowiedzialności za siebie

³⁵ L. Witkowski, *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3, s. 141.

³⁶ Z. Melosik, *Globalny nastolatek...*, op. cit., s. 33.

³⁷ P. Dalin, *Changing the School Culture*, Cassell, London 1993; *idem*, *Can Schools Learn? Preparing for the 21st Century*, „National Association of Secondary School Principals Bulletin” 1996, t. 80, nr 576, s. 9–15; P. Dalin, V.D. Rust, *Towards Schooling for the Twenty-first Century*, Cassell, London–New York 1996.

i otaczający świat w celu zachowania go dla przyszłości. Wymaga to przyjęcia perspektywy edukacji w przebiegu całego życia i wielokrotnej (ustawicznej), związanej z różnymi sferami życia (nie tylko zawodowego), prowadzonej w systemie zintegrowanym wielopoziomowo, czyli prowadzonej na różnych poziomach struktury organizacyjnej społeczeństwa.

Płaszczyzną porozumienia między pokoleniami można niewątpliwie uczynić kulturę popularną, przy czym jednak refleksyjny pedagog musi oddzielić się od własnej percepcji i szacowania jej walorów z perspektywy „wartości i ideałów ludzi dorosłych”³⁸. Wymaga to jednak wysiłku wejścia w świat życia codziennego młodego pokolenia i zrozumienia, w jaki sposób i jaki sens wydobywa ono z dostępnych jej przekazów kulturowych.

Pedagogika celów zawsze konstruowała świat życia i dążeń młodego pokolenia (osobowość, tożsamość) wokół jakiegoś dominującego kanonu, który miał być mu narzucony, co przyjmowało postać socjalizacji z góry. Mogłoby to jednak być skuteczne jedynie wówczas, gdyby odpowiadało warunkom, w jakich młode pokolenie żyje, a to, jak wiemy, w sfragmentaryzowanej i nieprzewidywalnej w swej zmienności kulturze ponowoczesnej jest niemożliwe. Narzucona pedagogicznie osobowość (tożsamość) musi skutkować niemożnością odnalezienia się w hiperzmiennej rzeczywistości, a więc pozbawiona będzie możliwości jej ukonstytuowania. Jednoznacznie („z góry”) określona matryca tożsamości musi być dysfunkcyjna, tym bardziej że dzisiaj człowiek może (i powinien) sam tworzyć świat, w którym żyje, co stanowi podstawę przyjęcia perspektywy nakazującej upodmiotowienie młodego pokolenia w tworzeniu siebie. Ponowoczesny wychowawca musi starać się być partnerem próbującym wejść w świat młodego pokolenia, a nie przekonywać go do wejścia w świat wyobrażony jako właściwy, bo zdefiniowany przez jego wychowawców.

Warunkiem wychowania dla przyszłości jest zatem dobór i wykształcenie odpowiedniej kadry pedagogicznej i nauczycielskiej o szerokim profilu kompetencji: merytorycznych (bardziej ogólnych niż wąskospecjalistycznych), osobowych (otwarty umysł, postawy twórcze), społecznych (dialogowy charakter kontaktu z podmiotami edukacyjnymi), a także metodycznych (zmiana funkcji przekaziciela i egzekutora na rzecz roli przewodnika i tłumacza).

Metaforycznie przedstawiając dwie wersje roli nauczyciela (*towarzysz czy przewodnik*) nauczyciele, pedagogzy – zdaniem Romana Lepperta³⁹ – najczęściej lokują jej wyznaczniki w tej drugiej. Odnieść można się także do autorskiej typologii nauczycieli – pedagogów Gary’ego D. Fenstermachera i Jonasa F. Soltisa⁴⁰, którzy posłużyli się następującymi metaforami: ogrodnik, nastawiony na rozwój i pielęgnowanie młodych, wzrastających istot;

³⁸ Z. Melosik, *Globalny nastolatek...*, op. cit., s. 41.

³⁹ R. Leppert, *Pedagogika. Poszukiwanie pewności, Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*, Impuls, Kraków 1997.

⁴⁰ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Podejścia do nauczania*, „Kształcenie Nauczycieli” 1993, nr 1, s. 30–31; por. G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1998.

garncarz, koncentrujący się na nadawaniu bezkształtnej masie postaci użytecznego przedmiotu; położnik, pełniący funkcję asystenta przy narodzinach pomysłów i wiedzy; zaopatrzeniowiec, skupiający się na dostarczaniu zapasu wiedzy i umiejętności potrzebnych w podróży życia. Wybijające się w badaniach metafory odzwierciedlające sposób percepcji własnej roli zawodowej stanowią garncarz i zaopatrzeniowiec, czyli nauczyciele i pedagodzy kierujący procesem wychowania (odpowiedzialni, wyposażeni w autorytet formalny).

Stanowi to – zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej⁴¹ – odzwierciedlenie stereotypu roli nauczyciela, zakorzenionego w polskiej tradycji, mającego charakter konserwatywny i biurokratyczny, co potwierdzają Krzysztof Konarzewski⁴², Roland Meighan⁴³ i Zbigniew Kwieciński⁴⁴. Stereotyp ten wynika z uznawania ideologii transmisji kulturowej⁴⁵, zaś egzemplifikuje rozdźwięk między zmieniającą się rzeczywistością a postrzeganymi funkcjami pedagogiki, skutkujący sytuowaniem paradygmatu kształcenia jako przekazu gotowej i stałej wiedzy, z czego bierze się postrzeganie nauczyciela jako profesjonalnego funkcjonariusza instytucji oświatowych, który jako cel obiera reprodukcję typizującą uczniów. Można też powiedzieć, iż nauczycieli w postrzeganiu własnej roli zawodowej cechuje racjonalność instrumentalna, określana sprawnością techniczną w realizacji zakładanych, społecznie i kulturowo usankcjonowanych lub wystandardizowanych celów. Nauczyciele oczekują wiedzy recepty i metod kluczy, które pozwolą im bez przeszkód i nadmiernych wewnętrznych kosztów realizować odgórnie zakładaną teleologię. W preferencjach pedagogów znaczenie słabiej zaznaczają się role ogrodnika i położnika, których istotą stanowi wspieranie rozwoju młodego pokolenia na zasadzie partycypacji i partnerstwa. Jeśli weźmiemy pod uwagę potrzeby rozwojowe młodego pokolenia (głównie adolescentów), a także kierunek rozwoju kultury (ponowoczesność i prefiguracjonizm), sposób realizowania własnej roli przez pedagogów nie może być skuteczny w kontekście budowania wzajemnych relacji między pokoleniem wychowawców i wychowanków. Patrząc z tej perspektywy, edukacja nauczycielska stanowi bardziej źródło utrwalania tradycji niż jej zmiany, bardziej restauracji dawnych rozwiązań niż kreowania nowych czy też twórczego przekształcenia już istniejących kon-

⁴¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Stereotyp w myśleniu o związku pedagogiki z praktyką edukacyjną*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwowski, Impuls, Kraków 2000, s. 21–32.

⁴² K. Konarzewski, *Nauczycielskie ideologie oświatowe*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 45–58.

⁴³ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993, s. 191–250.

⁴⁴ Z. Kwieciński, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna...*, s. 33–45.

⁴⁵ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, tłum. U. Zbroja-Maciejewska, IBE, Warszawa 1993, s. 54.

cepcji⁴⁶. Potwierdza to też Kenneth M. Zeichner⁴⁷, przedstawiający typologię modeli edukacji nauczycielskiej, konstruowaną na dwóch wzajemnie przenikających się wymiarach: *pewność* (więc stałość) vs *problematyczność* (więc zmienność) oraz *gotowa postać* (dana, stała) vs *tworzona podmiotowo* (własna, zmienna, innowacyjna). Pedagodzy zwykle konstruują własną rolę zawodową wokół pewności i powiązanej z nią gotowej postaci dostarczanej im wiedzy, co czyni z nich nauczycieli wyrobników, posługujących się sprawdzonymi empirycznie, behawioralnymi metodami. Potencjalnie więc pedagodzy czują się wygodniej w roli adaptacyjnego technika niż refleksyjnego praktyka, dlatego głównie takiej wiedzy oczekują, która będzie im pomocna w realizacji wyobrażonego wzoru nauczyciela i wychowawcy⁴⁸. Przyjęcie tej perspektywy nie wymaga podejmowania działań w kierunku zmiany, ewokując narastanie dystansu międzypokoleniowego, buntu i w efekcie wzrost zjawisk patologicznych, zagrażających rozwojowi zarówno młodego pokolenia, jak i społeczeństwa jako całości.

Interesujące wnioski wynikają też z badań Zbigniewa Kwiecińskiego⁴⁹, który wskazał, że wybieraną przez kandydatów na pedagogów ideologię edukacyjną można ulokować w liberalizmie pedagogicznym, przyjmowanym jednak intuicyjnie i nieprzekładalnym na praktyczne kompetencje. Ponadto potencjalni pedagodzy – jego zdaniem – rzadko mają sprecyzowany pogląd na to, w jaki sposób opisywać swoją rolę i potrzebne do tego kompetencje,

⁴⁶ H. Kwiatkowska, *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, PTP, Toruń 1996, s. 472.

⁴⁷ K.M. Zeichner, *Alternative Paradigms of Teacher Education*, „Journal of Teacher Education” 1983, nr 3, s. 3–9; *idem*, *Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies which Have Been Employed in Preservice Teacher Education*, „International Journal of Educational Research” 1987, nr 5, s. 565–575; *idem*, *Preparing Teachers for Democratic Schools*, „Action in Teacher Education” 1990, t. 1, s. 5–10; por. H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, [w:] *Pedagogika alternatywna...*, s. 285–300.

⁴⁸ E. Wysocka, *Wymiary profesjonalizmu pedagoga w percepcji młodzieży studenckiej a postrzegane przygotowanie do wykonywania zawodu*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003, s. 267–277; *eadem*, *Wyznaczniki roli nauczyciela akademickiego – oczekiwane i realizowane – w percepcji młodzieży studenckiej*, [w:] *Edukacja jutra*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Wydawnictwo US, Szczecin 2005, s. 277–282; *eadem*, *Potoczne teorie edukacyjne: deskryptywno-ewaluacyjny model profesjonalizmu i kształcenia pedagoga w wyobrażeniach studentów pedagogiki*, [w:] *Wychowanie: aktualne problemy i zagrożenia*, red. B. Piątkowska, Wydawnictwo PWSZ, Wałbrzych 2006, s. 49–62; *eadem*, *Potoczne teorie kształcenia i oczekiwania edukacyjne młodzieży studenckiej. Wyznaczniki profesjonalizmu pedagoga: oczekiwane vs realizowane*, [w:] *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Kozubka, A. Zduniak, Wydawnictwo WSB, Poznań 2006, s. 109–123.

⁴⁹ Z. Kwieciński, *Demokracja jako zadanie edukacyjne...*, *op. cit.*, s. 33–45.

a więc stereotypowo lokują je w kategoriach pragmatycznych, utylitarnych, traktując kształcenie ogólnoteoretyczne jako najmniej przydatne.

W podobnych do wcześniej opisywanych kategoriach koncepcję postrzegania profesji i roli nauczyciela-wychowawcy we współczesnej szkole przedstawia Maria Czerepaniak-Walczak⁵⁰. Zdaniem autorki nauczyciel, jako refleksyjny praktyk, powinien posiadać nie tylko odpowiednie kompetencje (poznawcze, komunikacyjne, organizacyjne, badawcze), ale też duży stopień samowiedzy i dystansu do własnej osoby oraz krytycyzmu wobec otaczającej rzeczywistości, co wymaga jednak zmiany postaw wobec siebie, którą można opisać jako dążenie do pełni samorealizacji zawodowej przez ciągłą aktualizację własnej wiedzy o świecie i człowieku, stanowiącej podstawę kształtowania i rozwoju własnego światopoglądu. Pedagog chcący skutecznie oddziaływać na młode pokolenie musi rozumieć świat, w którym żyje, a także rozumieć jego potencjalność i zmienność, czyli zmiany społeczno-kulturowe tu i teraz i w przyszłości. Kompetencje poznawcze muszą wykraczać poza funkcjonowanie w środowisku instytucjonalnym, muszą obejmować zdolność wejścia w życie codzienne wychowanków, co stanowi niezbywalną podstawę podjęcia dialogu z młodym pokoleniem. Wolność i autonomia, charakterystyczne dla współczesnego człowieka, wymagają bowiem świadomego wchodzenia w relację z innymi ludźmi, czyli umiejętności wejścia w ich świat, przeżywany i doświadczany bez tendencji unifikujących w kierunku własnego świata.

Zbyszko Melosik⁵¹ wskazuje postawy pedagoga, które ten może przyjąć wobec globalizującej tożsamości młodego pokolenia popkultury, ze wskazaniem ostatniej propozycji jako jedynej możliwej i koniecznej w ponowoczesnym świecie: a) świadome dążenie do zablokowania istniejących trendów kulturowych, z powoływaniem się na tradycyjne wartości kulturowe; b) bezrefleksyjne poddanie się nowym trendom i zmianom – dryfowanie wraz z nimi; c) akceptacja i konsumpcja nowych trendów i produktów popkultury – bezkrytyczne klikanie w rzeczywistość; d) negocjacja z młodymi ludźmi kształtu kultury i otaczającej rzeczywistości, w której oba pokolenia wspólnie żyją, w celu wytworzenia refleksyjnej postawy, świadomego wyboru i uczestnictwa w kulturze zgodnie z kształtem własnej tożsamości indywidualnie kreowanej przez młode pokolenie.

Dokonując nawet pobieżnej analizy literatury pedagogicznej, dostrzegamy wciąż obecną, zakorzenioną w tradycji tendencję, którą określić można jako postrzeganie przez pedagogów swej dyscypliny w kategoriach sztywnego projektowania działań edukacyjnych. Taki jej kształt postrzegany jest także powszechnie przez profesjonalistów od edukacji (nauczycieli, wychowaw-

⁵⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 94.

⁵¹ Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2000, s. 385; por. *idem*, *Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Wydawnictwo UM, Poznań 2001, s. 11–58.

ców), nieobcy jest on również decydentom oświatowym, a także wszechobecny jest w myśleniu potocznym. Trend ten niewątpliwie jest sprzeczny z potencjalnymi wyzwaniem, przed którymi staje pedagogika. Przy czym realnie zwykle jest jeszcze bardziej redukowany, sprowadzając się często do tworzenia swoistych algorytmów typu: „chcąc osiągnąć to, musisz działać w taki sposób”. Sprowadza się zatem pedagogikę głównie do wiedzy technologicznej, a więc instrumentalnej, praktycznej, pragmatycznej, metodycznej i nawet projektującej, ale w ograniczonym do behawioralnych wskazówek zakresie. Możliwe, iż dzieje się tak dlatego, że przekonanie o istnieniu wiedzy technologicznej o statusie naukowym, a więc potwierdzonej, weryfikowalnej i pewnej, zwalnia z odpowiedzialności za podejmowane działania, a tym samym z poczucia winy w sytuacji doświadczania niepowodzeń. Zapewnia więc nauczycielom komfort psychiczny, który bywa zachwiany, jeśli sami muszą wybierać, rozumieć i podążać za złożonym charakterem zjawisk, czyli myśleć krytycznie i innowacyjnie, a co za tym idzie – ponosić konsekwencje podjętych działań. Wychodzenie poza pedagogikę instrumentalną w kierunku pedagogiki negocjacji jest zatem wciąż jeszcze – w potocznym, paraprofesjonalnym i nierzadko profesjonalnym myśleniu pedagogów – procesem *in statu nascendi*.

Człowiek skazany na wolność i autonomiczność dokonywanych wyborów staje bowiem w obliczu rzeczywistości i własnych wobec niej powinności (także zawodowych) samotnie, bez odgórnych uzasadnień, co oprócz samotności powoduje konieczność bycia odpowiedzialnym za skutki dokonywanych wyborów. Pedagogów zdaje się więc cechować syndrom ucieczki od wolności, opisany przez Ericha Fromma⁵². Nauczyciele uciekają się zatem do wiedzy technologicznej, konstytutywnej dla pedagogiki celów odgórnie zakładanych, czy pedagogiki instrumentalnej, sankcjonującej pewne sposoby ich osiągania, które same w sobie (z wolności) zwalniają i niwelują pedagogiczną odpowiedzialność pedagogów praktyków. Obca jest zatem wciąż dla potencjalnych i realnych wychowawców pedagogia dyskursu interaktywnego, wzajemnego procesu komunikacji między podmiotami edukacji, wyznaczającej każdorazowo i indywidualnie kształt tego, co się między nimi dzieje, w jaki sposób się dzieje (z poszanowaniem, lub nie, prawa wolności) i w jakim zmierzać ma to kierunku. Myślenie natomiast o edukacji w świecie ponowoczesnym musi uwzględniać możliwość dewaluacji tradycyjnego społecznego wzoru osobowości pielgrzyma⁵³, dominującego w erze przed-ponowoczesnej, kreującej wszechobowiązujący i stały wymiar jej cech, uznanych powszechnie za dobre, a tym samym konstytuujących bezpośrednio cele edukacji na rzecz różnych wersji osobowości zmiennych, by nie powiedzieć hiperlabilnych, „koczowniczych”⁵⁴, opisywanych metaforycznie jako turysta, włóczęga,

⁵² E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemińscy, Czytelnik, Warszawa 1993.

⁵³ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 10–14.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 21–36.

gracz i spacerowicz. Nie daje to już jednak możliwości zewnętrznego i jednokierunkowego stanowienia celów edukacji i technologicznych sposobów ich realizowania. Pedagodzy (potencjalni i realni) wydają się jeszcze do tych wyzwań nie dorastać, być może nie mając ich świadomości, lub być może to one ich przerastają, powodując paradoksalny zwrot ku usztywnionej wizji powinności profesjonalisty pedagoga oraz wiążącej się z nią fundamentalistycznej wizji modelu pedagogiki. Refleksja ta wynika także z dominujących wśród przyszłych pedagogów (studentów) sposobów postrzegania własnej potencjalnej roli zawodowej. Dominująca, stereotypowa wersja tejże roli zgodna jest z założeniami pedagogiki instrumentalnej i pedagogiki celów, gdyż profesjonalizm postrzegany jest tu głównie w kategoriach metodycznie i technologicznie wyznaczanej sprawności w procesie nauczania i wychowania, zaś niedoceniana jest i zapewne lękowo odrzucana wersja roli nauczyciela-wychowawcy, opisywanego jako zaangażowany intelektualista podejmujący trud autonomicznego i wolnego od zewnętrznie narzuconych rygorów tworzenia indywidualnej i relatywizowanej wielowymiarowo wiedzy technologicznej. W sposób paradoksalny potwierdza tradycjonalizm i fundamentalizm w myśleniu o pedagogice: przecenianie wiedzy praktycznej i niedocenywanie wiedzy teoretycznej (ucieleśnienie Marksowskiej tezy o wyższości praktyki nad teorią) czy choćby postrzeganie jej jako podporządkowanej praktyce, co wyznacza ograniczony przez nią (praktykę) zakres oferty wiedzy teoretycznej, humanistycznej potrzebnej pedagogom (dominacja wąskospecjalistycznego modelu kształcenia nad szerokoprofilowym, humanistycznym). Warunkuje to pośrednio hołdowanie opcji uzasadniającej wyższość działania (konkretnego) nad myśleniem (abstrakcyjnym) każdorazowo je poprzedzającym, co chroni pedagogów przed odpowiedzialnością i koniecznością wyboru alternatyw możliwych w danej sytuacji edukacyjnej.

W postrzeganiu własnego profesjonalizmu przez potencjalnych pedagogów, wychowawców i nauczycieli dominuje pragmatyzm i utylitaryzm. Te postawy porządkują i ukierunkowują jednoznacznie kształt działań pedagoga praktyka, czego źródłem może być zapewne nieświadoma chęć zwolnienia się z odpowiedzialności za dokonywane wybory i ich konsekwencje. Naturalnym tego efektem jest odrzucenie percepcji siebie jako autonomicznego humanisty, w sposób zaangażowany i samodzielny poznającego rzeczywistość, kreującego ją, twórczego, w czym pomocna może być wiedza wykraczająca poza metodyczne i technologiczne wskazówki. Tym samym odrzucany jest pośrednio humanistyczny model kształcenia, a nawet neopozytywistyczno-scjentystyczny, na rzecz czystego niemal modelu pragmatyczno-metodycznego⁵⁵. Monolit myślenia pragmatycznego, uzasadnionego utylitarnie, wydaje się nienaruszony, gdyż jedynie wyjątkowo dopuszczana jest możliwość kształcenia teoretycznego niepowiązanego bezpośrednio z praktyką. Model własnej roli zawodowej cechuje zatem logiczna wspólnota ukierunkowana

⁵⁵ J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*. Cz. 1: *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, s. 27–29.

tradycyjnie, instrumentalnie i celowościowo, zdeterminowana powszechnie postrzeganym stereotypem pedagogiki, której często nie dotyka nawet dysonans wynikający z możliwości postrzegania innych alternatyw.

* * *

24

Przeobrażenia kulturowe współczesnego świata można sprowadzić w aspekcie konsekwencyjnym do odwrócenia tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji (starsi uczą się od młodszych – kultura prefiguratywna). Złożona i zmienna przestrzeń życiowa człowieka wyznaczana jest zatem czynnikami społeczno-kulturowymi wpływającymi na rozwój i jakość autokreacji, co szczególnie dotyczy młodego pokolenia. Zbigniew Kwieciński⁵⁶ mówi tu o zapętleniu kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu. Zmiany te zaś mają charakter potrójnie symbiotyczny, odzwierciedlający się w splątaniu teraźniejszości i tworzonej przyszłości z przeszłością, w nierozstrzygalnych sprzecznościach w obrębie każdego aspektu tych zmian oraz w ich splątaniu między sobą. Wysuwa też tezę, iż nowy wymiar cywilizacji i zmian kulturowych ma charakter zarówno detradycjonalizacji, jak i retradycjonalizacji. Detradycjonalizacja związana jest z obaleniem i ucieczką od zrutynizowanych i zrytualizowanych wzorów tożsamościowych charakterystycznych dla społeczeństwa tradycyjnego. Natomiast retradycjonalizacja stanowi paradoksalną reakcję na to zjawisko, stanowiąc powrót do tradycji i na podstawie autorytetów formalnych (opartych na tradycji i władzy, religii i moralności z niej wypływającej) ustanowionych reguł kreowania życia społecznego i tworzenia fundamentalistycznego obrazu siebie.

Pedagogika musi w jakiś sposób obie te opcje pogodzić, tworząc dla młodego pokolenia system wsparcia wolny od rozwiązań opozycyjnych, związanych ze zbytnim hołdowaniem detredycjonalizacji lub retradycjonalizacji (którą Zygmunt Bauman nazywa fundamentalizmem).

Proponowana Czytelnikowi książka stanowi w wielu poruszonych aspektach taką próbę, wskazując zagrożenia ponowoczesnego świata (diagnozę) i możliwości ich pokonywania (systemowe działanie), z wykorzystaniem takich metod, które są adekwatne do potrzeb młodego pokolenia. Nie może się to odbywać z pominięciem kultury popularnej i jej nośnika, czyli mass mediów, oraz grupy rówieśniczej (przekaznika), która jest prawdziwym i niezmiennie ważnym (jeśli nie najważniejszym) światem odniesień dla młodego pokolenia.

Książka nie egzemplifikuje wszystkich problemów i nie proponuje działań stanowiących panaceum na wszystkie bolączki współczesnego świata, ale pokazuje je w perspektywie wartej zarekomendowania.

⁵⁶ Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000, s. 189–190.

Wstęp

Wnikliwość i towarzysząca jej potrzeba uszczegółowienia opisu rzeczywistości pedagogicznej w dobie ponowoczesnej stała się silnym bodźcem do poszukiwań i odniesień badawczych dotyczących dzieci i młodzieży. Myśli rozpoczęte w pierwszej pozycji książkowej, zatytułowanej *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*¹, są w niniejszym opracowaniu kontynuowane. W bogactwie tekstów nadesłanych przez twórczych Autorów znalazły się odniesienia do dwóch niezwykle istotnych w ponowoczesności środowisk wychowawczych – mediów i grup rówieśniczych.

Tomasz Goban-Klas² i inni badacze mediów w podsumowaniach swoich rozważań jednomyślnie stwierdzają, że media kształtują percepcję społeczną. Jednak dotychczasowe badania nad tym zjawiskiem nie wskazały na jasne formuły określające skuteczność czy możliwy stopień wpływu mediów – ludzie różnie bowiem z nich korzystają. Często korzystają z nich nieuważnie, co jak twierdzą brytyjscy badacze mediów, może wzmacniać dodatkowo moc oddziaływania mediów³. Nieuważne korzystanie z mediów wiąże się z różnorodnymi kontaktami młodych odbiorców z mediami. Lista propozycji medialnych skierowanych do współczesnych dzieci i młodzieży nieustannie się powiększa. Młody człowiek w ponowoczesności jest szczególnie narażony na zachłystnięcie się stworzonymi przez wciąż rozwijającą się technikę „kolorowymi obrazami, które propagują ideał nieograniczonej niczym wolności, porzucenia krępujących konwenansów czy potrzebę spontanicznego samostanowienia”⁴. Propozycje te, stworzone przez różne konsorcja i instytucje,

¹ *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. J. Aksman, J. Pułka, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010.

² T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 270.

³ T. Goban-Klas, cyt. za: J. Eldridge, J. Kitzinger, K. Williams, *The Mass Media and Power in Modern Britain*, Oxford University Press, Oxford 1997, s. 270.

⁴ M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Impuls, Kraków 2008, s. 280.

którym zależy na sprzedaży swoich produktów, rozbudzają dodatkowo konsumpcyjny styl życia.

Kolejnym zjawiskiem ponowoczesności nieustannie obecnym w mediach stała się globalizacja. Jak zauważyła prowadząca od 30 lat badania nad dziećmi i telewizją Dafna Lamish⁵, dzieci nie postrzegają globalizacji w opozycji do innych zjawisk. Globalność i lokalność dzieci postrzegają raczej jako punkty kontaktu, miejsce integracji i współistnienia, a nie konieczność wyboru jednej z tych opcji. Globalizacja, jak twierdzi wspomniana Autorka, eksponuje pozycję konkretnego dziecka w świecie. Świat prezentowany jest przez różne dynamiczne i interaktywne media, które dziś stanowią „kulturę ekranu”. Do tych szczególnie wpływowych, ekranowych mediów zaliczamy: telewizję, komputery, kino, telefony komórkowe, konsole do gier i inne technologie wymagające użycia ekranu.

Z opisywanym procesem globalizacji obecnym w mediach wiąże się znana w międzynarodowym piśmiennictwie⁶ hipoteza „zaniku dzieciństwa” i związana z nią koncepcja gloryfikacji kultury młodzieżowej. Ta pierwsza głosi, iż media, a zwłaszcza telewizja i Internet, są odpowiedzialne za przerwanie złotej ery dzieciństwa – jego pochwały i ochrony – z jaką mieliśmy do czynienia w XX wieku. Media ekranowe spowodowały, że „zamiast świata, który odsłaniał się przed dziećmi stopniowo, w miarę ich dorastania, mamy świat pozbawiony jakiegokolwiek odsłony”⁷. Świat ukazujący poważne aspekty życia dorosłego (tragedie, śmierć, przestępczość, uzależnienia, niesprawiedliwość i niepewność) nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi umysłowemu i emocjonalnemu dzieci, szkodzi także zaufaniu, którym dzieci powinny darzyć osoby dorosłe i swoich najbliższych. Druga koncepcja podkreśla, że opisane wyżej działania mediów mogą stanowić zagrożenie nie tylko dla dzieci, ale i dla całego społeczeństwa. Do powstania tej koncepcji przyczyniła się szczególnie telewizja, namawiająca dzieci do jak najszybszego wchodzenia w okres nastoletni, a także wymuszająca na dorosłych intensywne wysiłki w celu zachowania własnej młodości. Skupienie na tym okresie życia odbywa się oczywiście kosztem dorosłości. Tym samym dzieci i młodzież tracą możliwość odwoływania się do autorytetów, ludzi, których kształtuje dojrzałość, mądrość i doświadczenie życiowe⁸.

Wynikające z działań globalnych korporacji medialnych opisane wyżej zagrożenia są zapewne sygnałem dla pedagogów praktyków oraz pedagogicznych środowisk akademickich, aby nie pozostawiać dzieci i młodzieży wobec oddziaływania mediów samym sobie. W niniejszej publikacji odwołujemy się do głosów badaczy, podkreślających, iż wysiłki pedagogiki i dydaktyki powin-

⁵ D. Lemish, *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007, s. 212.

⁶ Por. *ibidem*, s. 213 oraz F.W. Kron, A. Sofos, *Dydaktyka mediów*, tłum. J. Sztobryn-Giercuskiewicz, GWP, Gdańsk 2008, s. 30–31.

⁷ D. Lemish, *op. cit.*, s. 213.

⁸ Por. *ibidem*, rozdz. 7: *Konkluzje: dorastanie w globalnej kulturze ekranu*, s. 208–215.

ny zmierzać przede wszystkim w kierunku wykształcenia u widzów zdolności krytycznej oceny przekazu medialnego⁹, nakłaniania nadawców do stworzenia wewnętrznych ograniczeń¹⁰ oraz atrakcyjnego edukacyjnego wykorzystania mediów w różnych przestrzeniach uczenia się.

Praca z dziećmi i młodzieżą dorastającą w obliczu rozwoju różnorodnych, często już konwergentnych technologii, nie jest działaniem łatwym. Współczesny pedagog musi ciągle się dokształcać, czerpać z doświadczeń medialnych swoich podopiecznych oraz wykorzystywać media w procesie komunikacji. Wszystko po to, aby nie pozostawić wychowanka samego z możliwym niekorzystnym oddziaływaniem nowych mediów.

Oddziaływanie grupy rówieśniczej jest drugą z potężnych w dobie ponowoczesności sił kształtujących przekonania i myśli młodego pokolenia, siłą wyzwalającą przejawy zachowań prospołecznych lub antyspołecznych.

Relacje rówieśnicze, dające jednostce poczucie spełnienia czy sukcesu, są prawdopodobnie najbardziej znaczącym zadaniem rozwojowym, mającym trwałe konsekwencje w życiu dorosłym.

Pozytywne relacje z rówieśnikami stanowią ochronę przed trudnościami, które dzieci odczuwają czy doświadczają w procesie wychowania.

Negatywne stosunki z rówieśnikami mogą przyczyniać się do psychopatologicznych zachowań dzieci bądź do innych nieprawidłowych – niepożądanych wychowawczo – deficytów rozwojowych.

Wejście w grupę rówieśniczą jest z jednej strony zadaniem rozwojowym późnego dzieciństwa i równocześnie potrzebą społeczną samego dziecka. Aby tę potrzebę zaspokoić, dziecko musi mieć określone kompetencje społeczne, umożliwiające włączenie się w grupę i zajęcie w niej odpowiedniej pozycji. Dzięki wchodzeniu w liczne sieci kontaktów dzieci rozwijają umiejętności zarówno interpersonalne, jak i związane z własnym funkcjonowaniem (a więc poznawcze, afektywne i wykonawcze, o różnym stopniu ogólności). Rozwój kompetencji społecznych w okresie późnego dzieciństwa – zdaniem Barbary Harwas-Napierały i Janusza Trempały¹¹ – obejmuje: lepsze rozumienie sytuacji społecznych, poszerzenie wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych, rozwój w zakresie wnioskowania społecznego, a także poznawanie i trening nowych zachowań oraz ról. Grupa odgrywa szczególną rolę w przyswajaniu przez dziecko norm społecznych dotyczących funkcjonowania w układach wzajemnej zależności, takich jak: komunikowanie się, okazywanie i doświadczanie przyjaźni, podporządkowywanie się oraz kierowanie innymi.

Świat rówieśników jest dla większości młodych ludzi ważnym źródłem podstaw, zapewnia możliwości wypróbowania i sprawdzenia swoich osobistych i społecznych walorów. Grupa rówieśnicza daje możliwość nauczania się nowych, skutecznych zachowań, które w przyszłości mogą ułatwić wejście w dorosłe życie społeczne. Kontakty z rówieśnikami umożliwiają stworzenie

⁹ F.W. Kron, A. Sofos, *op. cit.*, s. 31.

¹⁰ D. Lemish, *op. cit.*, s. 212.

¹¹ *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

obrazu samego siebie w interakcjach społecznych. Początkowo obraz własnego Ja jest uzależniony od różnorodnych opinii otoczenia (rodziców, nauczyciela, rówieśników), później w większym stopniu staje się on zintegrowany i niezależny. Z biegiem lat dziecko wchodzi w coraz większą liczbę interakcji społecznych, w toku których dokonuje także wzrastającej liczby spostrzeżeń dotyczących osób pozostających w tych interakcjach.

Grupa uczy dziecko pojęcia normy oraz posłuszeństwa wobec norm jawnych, a później także i ukrytych. Umożliwia również trening rozpoznawania oraz realizacji zachowań spełniających daną normę w różnych sytuacjach i kontekstach¹². Dochodzenie do takich umiejętności wymaga intensywnej i różnorodnej aktywności dziecka. Jest ona realizowana w kontekście społecznym, postrzeganym zarówno jako bliska relacja z drugą osobą, jak i współdziałanie z większą grupą osób.

Media masowe i grupy rówieśnicze stały się we współczesnym świecie środowiskami stanowiącymi najbliższy dla jednostki kontekst społeczny i oddziałującymi na kształtowanie ich postaw i podejmowaną aktywność w sposób najsilniejszy, zastępując wprost środowiska wychowawcze, którymi w społeczeństwie tradycyjnym były rodzina i szkoła.

Struktura treściowa książki obejmuje zagadnienia umiejscowione tematycznie w trzech rozdziałach:

Rozdział pierwszy *Wychowanie – pomimo czasów ponowoczesnych* prezentuje problematykę ponowoczesnej rzeczywistości pedagogicznej, związanej między innymi z kryzysem wychowania, ze stereotypami płci w kontekście stylów rodzinnego wychowania w sferze seksualności, z działaniem moralnym i jego wyznacznikami, z samotnością jako egzemplifikacją zagrożeń wynikających z ponowoczesnej idei wolności, a także z kategorią pokory, niwelowaną przez dominację ideologii wolnościowej.

Rozdział drugi *Media w wychowaniu i edukacji – perspektywy w ponowoczesności* obejmuje szeroki przekrój problemów związanych z dominacją środków masowego przekazu na kształtowanie się młodego pokolenia. Podjęte zostały w nim głównie kwestie dotyczące ideologicznego przekazu formowanego przez media i jego znaczenia dla kreacji młodzieży oraz środków wykorzystywanych przez media w celach edukacyjnych (programy komputerowe, biblioteki i repetytoria cyfrowe).

Rozdział trzeci *Oblicza relacji jednostki z grupą rówieśniczą w czasach ponowoczesnych* odnosi się do sfery funkcjonowania młodego pokolenia w grupie rówieśniczej, akcentując: umiejętność współpracy dzieci, niską pozycję społeczną dziecka w grupie, problematykę zagrożeń rozwojowych i patologii. Egzemplifikacją zjawisk niekorzystnych społecznie są opracowania dotyczące subkultury emo, prostytucji wśród współczesnej młodzieży oraz uwarunkowań przestępczości dziewcząt, wraz z próbą określenia kierunków i metod działań profilaktycznych w społeczności lokalnej.

¹² Por. S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1987.

Wstęp

Wyrazy wdzięczności kierujemy na ręce Recenzentki dr hab. Ewy Wysockiej za cenne wskazówki, zainteresowanie potrzebą kontynuacji tematyki nowocześnieści w naukach humanistycznych i eksponowania różnorodnych perspektyw myślenia o wychowaniu dzieci i młodzieży w kontekście wyzwań współczesnego świata.

Joanna Aksman, Jolanta Pułka

Kraków, 14 stycznia 2011 r.



1. Wychowanie . . .

pomimo czasów ponowoczesnych



Teresa E. Olearczyk

Dyscyplina jako wartość w wychowaniu i element kultury

„Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”.

Jan Paweł II, Jasna Góra, 18 czerwca 1983 r.

Przywrócenie właściwej rangi wychowaniu zarówno w opinii pedagogów, jak i większości społeczeństwa jest potrzebą naszych czasów. Każde działanie ukierunkowane jest na cel, a wychowanie jest działaniem szczególnej rangi, gdyż dotyczy w dużej mierze dzieci i młodzieży, ich wszechstronnego i prawidłowego rozwoju, ma pomóc w dojrzewaniu do pełni człowieczeństwa i odpowiedzialnego podejmowania obowiązków wynikających z pełnionych ról rodzinnych i społecznych.

Współczesne wychowanie, modnie określane jako „bezstresowe” i „luzackie”, codziennie obserwować można w szkole, na ulicy, ekranach telewizorów, a także w zachowaniu „elit” politycznych i w statystykach policji. Rodzi się refleksja i pytania: co jest istotą i celem wychowania?, jak należy stosować środki, które będą pomocne w ukształtowaniu świata wartości młodego pokolenia? gdzie i jakie należy postawić granice? jak uczyć ponoszenia konsekwencji, odpowiedzialności za swoje czyny? I nie chodzi tu tylko o stosowanie kary, ale wdrażanie do dyscypliny, pracy nad sobą, stawiania sobie wymagań. Dyscyplinę można nazwać „treningiem dobra”, w wyniku którego jednostka podejmie pracę nad sobą, a podczas rozwoju swojego charakteru kierować się będzie refleksją w podejmowanych działaniach i wyborach życiowych. Trudno sobie w dzisiejszej rzeczywistości wyobrazić osiągnięcie celu czy sukcesu bez pracy nad sobą, bez wymagania od siebie, bez kształtowania silnej woli, swoistej odporności do zmagania się z wyzwaniami losu. Lawinowo wzrasta grupa nie tylko dzieci, które nie radzą sobie, ale i dorosłych niewydolnych wychowawczo, labilnych emocjonalnie i to wcale nie z powodu choroby. Brak wymagań od siebie nie tylko rozleniwią, sprzyja wygodnictwu, degradacji osobowości, ale też rodzi cwaniactwo, pasożytnictwo.

Wychowanie to szczególny rodzaj relacji osobowej zachodzącej podczas spotkania dwóch podmiotów: wychowawcy i wychowanika, nauczy-

ciela i ucznia. Wiele prądów i nurtów w teorii edukacji jednoznacznie eksponuje w swoich poglądach osobę jako istotę autonomiczną, podkreślając jej godność i rozumność. W wymiarze strukturalnym osoba jest jednością dwóch bytów, materialnego i duchowego, tworząc jedność psychofizyczną i substancjalną. W wymiarze społecznym człowiek jest nie tylko członkiem społeczności, ale istotą społeczną, to znaczy z natury swojej relacyjną. W wymiarze transcendentnym człowiek, jako osoba, kieruje się w stronę absolutu, w stronę Boga. Godność człowieka tkwi przede wszystkim w jego duchowej naturze¹. Zgodnie z personalizmem wartość i godność człowieka tkwią w nim samym, a osoba ludzka nie może być traktowana instrumentalnie, a zatem zarówno o wychowaniu, jak i roli w nim dyscypliny będziemy mówić w kategoriach porządku, ładu, a nie kary ze stosowaniem przemocy.

Dynamiczne przemiany globalne i mylenie wolności z nadmierną swobodą zmuszają do refleksji nad istotą, sensem, rozumieniem i możliwością wprowadzenia dyscypliny w wychowaniu młodego pokolenia.

Podejmując rozważania dotyczące dyscypliny w wychowaniu i jej aksjologicznego postrzegania, należy wyjaśnić najważniejsze pojęcia, którymi będziemy się posługiwać, sposób ujmowania i analizę tego zagadnienia. Podobnie jak w przypadku innych nauk społecznych, także w pedagogice podstawowe pojęcia definiuje się w różny sposób w zależności od kontekstu i celu sformułowania definicji. Nie inaczej jest w przypadku definicji wychowania, które liczą sobie wiele odmian, stosowanych w zależności od tego, w jakim aspekcie je rozpatrujemy. Dla naszych rozważań potrzebna będzie podstawowa, najbardziej ogólna definicja wychowania wraz z krótką charakterystyką tego procesu, w którym będziemy chcieli umiejscowić dyscyplinę.

Wychowanie zatem ujmowane jest w pedagogice jako całość zamierzonych oddziaływań środowiska społecznego i przyrodniczego na jednostkę, przy czym – co bardzo istotne – oddziaływania te trwają przez całe życie. Trzeba jednak rozgraniczyć poszczególne etapy i rodzaje wychowania, składające się na całość tego procesu, a mianowicie: *wychowanie naturalne* (rodzina, kontakty społeczne, obyczaje, religia); *wychowanie instytucjonalne* (celowe oddziaływanie instytucji wychowujących (przedszkole, szkoły, domy dziecka itp.), *wychowanie medialne*; *samowychowanie*, czyli podejmowane przez jednostkę świadome i samodzielne działania zgodne z definicją wychowania. Co istotne wychowanie ma wpływ na stosunek jednostki do otaczającego świata, kształtowanie systemu wartości, norm, obyczajów, wzorców, ustalanie celów życiowych oraz dążenie do pełni człowieczeństwa. Podmiotem tego oddziaływania jest zarówno sama jednostka, jak i warunki, w których funkcjonuje, a te zmieniły się diametralnie, i to zarówno w samej rodzinie, jak i w szkole.

Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* pod hasłem „wychowanie” zamieszcza następującą definicję: „Wychowanie, świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych

¹ W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Instytut Teologiczny, Tarnów 1993.

zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno sferę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętności oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw układu wartości i celu życia². Zbigniew Kwieciński definiuje wychowanie szerszej – „jako działania zmierzające do pozyskania wiedzy i umiejętności, spontaniczne i celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących, względnie stabilnych kompetencji do działania, czyli postaw, kształtowanie spójnych specyficznych dla danej osoby właściwości zachowania się w zmieniających sytuacjach różnych okresów życia, czyli charakteru i tożsamości”³.

Jan Paweł II w przemówieniu wygłoszonym w UNESCO powiedział, że „w wychowaniu chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał, aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugim, ale i dla drugich”⁴.

Współczesne rozumienie wychowania to „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”⁵; „uznanie i afirmacja wolności”, „dialog między osobami”, które obdarowują się swoim człowieczeństwem.

W pedagogice używa się pojęcia „wychowanie” w trzech znaczeniach:

- wychowanie jako proces, w trakcie i na skutek którego dokonują się zmiany w osobowości człowieka;
- wychowanie jako ogół zjawisk określających przebieg, cele, metody, środowku i warunki wychowania;
- wychowanie jako wynik (efekt) – suma następstw (konsekwencji) wyrażających się nie tylko w zmianie osobowości jednostki, ale i w stopniu przygotowania jej do życia.

Celem wychowania zatem winna być pomoc wychowankowi w podjęciu procesu samowychowania, doskonalenia się, ukształtowania osobowości dojrzałej, mogącej dokonywać wyborów zgodnie z przyjętymi normami społecznymi, obyczajowymi i moralnymi. Celem wychowania jest również przekazanie jednostkom dziedzictwa kulturowego i wzorów zachowań, a także przygotowanie do aktywnego uczestnictwa i przekształcania rzeczywistości kulturowej i społecznej, czynienie świata lepszym.

Zadanie to wielce znaczące, gdyż za pośrednictwem działań wychowawczych i wszelkich oddziaływań na jednostkę „uzyskujemy” jednostkę, która będzie rozumieć istotę wolności i odpowiedzialności zarówno w sferze pry-

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 466.

³ Z. Kwieciński, *Demokracja a oświata i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, PTP Edytor, Toruń 1995.

⁴ Jan Paweł II, Przemówienie w siedzibie UNESCO, 2 czerwca 1980 r.

⁵ *Encyklopedia PWN*, hasło – wychowanie, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3998683>.

watnej, jak i publicznej, oraz będzie włączać się w budowę społeczeństwa obywatelskiego. A zatem podejmowane działania i metody wychowawcze winny być zorganizowane i usystematyzowane tak, aby uniknąć przypadkowości procesu i ograniczenia efektywności działań. Wymaga to podporządkowania się pewnym założeniom i normom, a także poszanowania dla przekazywanych norm, systemów wartości, dziedzictwa kulturowego, stanowiących z definicji treść wychowania⁶. Pedagogika ściśle powiązana jest z aksjologią, jako że nadaje procesowi wychowania charakter wartości, dysponuje ogólną teorią wartości pozwalającą na wieloaspektowe rozważania teoretyczne. Wywodzące się z etycznych koncepcji dobra.

Podporządkowanie pewnym zasadom obowiązującym w wychowaniu można określić mianem dyscypliny, która może być egzekwowana w sposób bardziej lub mniej formalny i mieć mniej lub bardziej zasadniczy charakter. Stopień formalizacji i charakter dyscypliny będzie zależał od wielu czynników, które zostaną omówione w trakcie dalszych rozważań nad miejscem dyscypliny w wychowaniu. Dyscyplina to termin coraz częściej pojawiający się w kontekście działań wychowawczych i dyskusji pedagogicznych. Równocześnie jest to pojęcie wieloznaczne, znaczeniowo nie dość sprecyzowane, a zatem rozmaicie pojmowane i rozumiane.

Warto zatem zająć się problemem dyscypliny, zastanowić się nad jej rolą w procesie wychowania, potraktować temat nieco obszerniej, nie ograniczając jej tylko do pojęcia kary. Ukazanie dyscypliny jako wartości, która może być przyjmowana i akceptowana przez młodzież, której rangę wyznacza kultura, rodzina, szkoła i grupy rówieśnicze.

Według *Słownika języka polskiego* dyscyplina to „podporządkowanie się przepisom regulującym stosunki wewnętrzne danej grupy ludzi; karność, rygor, ustalony porządek”⁷.

W *Słowniku wyrazów obcych* znajdujemy natomiast starsze znaczenie tego słowa. Określało się nim „krótki bat do karania, o kilku rzemieniach; uderzenie takim batem”. Stąd też wielu ludziom słowo „dyscyplina” kojarzy się z karaniem, choć samo pojęcie kary nie musi się wiązać z przemocą, biciem i bólem.

Dyscyplina sama w sobie nie jest ani dobra, ani zła. To, w jaki sposób działa, jakie przynosi skutki, czy jakie wyrządza szkody, zależy od celu, jakiemu służy, i od osoby, która nią się posługuje. Dyscyplina może być niewłaściwie stosowana; ważne, jakim celom ma służyć, w jakiej służbie jest postawiona, jakie jest jej właściwe rozumienie czy stosowanie. Jest ona nieodzownie potrzebna, żeby można zrealizować postawiony cel. A zatem cel stosowania dyscypliny jest istotny, sama dyscyplina jako taka „stanowi cnotę wtórną. Nie ma sensu praktykowanie jej ze względu na nią samą, gdyż musi służyć celowi”⁸.

⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.

⁷ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1996, s. 456, www.swo.pwn.pl.

⁸ M. Lemper-Pychlau, *Dzieci potrzebują dyscypliny. Poradnik dla rodziców*, tłum. E. Panek, Jedność, Kielce 2004, s. 67.

Publikacje Sergiusza Hessena⁹ czy Bogdana Nawroczyńskiego wskazują na konieczność kierowania się we wprowadzaniu dyscypliny określonymi wartościami i posłużenia się taką metodyką pracy, by działania te miały charakter wychowawczy. W wielu przeprowadzonych badaniach uczniowie, wymieniając pożądane u nauczycieli cechy, wyraźnie wskazują na umiejętność utrzymania dyscypliny i porządku. „Nauczyciele – zdają się komunikować uczniowie – są od tego, żeby sobie dawać z nami radę, sprawdzamy ich, by zobaczyć, czy potrafią nad nami zapanować i dopiero gdy to sprawdzanie wypadnie pozytywnie, będziemy skłonni słuchać tego, co mają nam do powiedzenia”¹⁰.

Dyscyplina jest nieodzownym elementem właściwego wychowania, lecz stosowana jako cel sam w sobie niczemu nie służy, jako środek staje się podporządkowana zadaniom wychowawczym i dydaktycznym. Nie wynika z samowoli wychowawcy, lecz z przyjętego przez niego uporządkowania pracy z wychowankiem, także na lekcji, i charakteru założonego celu dydaktycznego. Dyscyplina jako środek może i powinna doprowadzić do sukcesu, zatem nie ona sama będzie celem, lecz celem będzie sukces (wychowawczy, sportowy). Należałoby zatem sformułować podstawowe wskazówki wytyczające ogólną linię postępowania, metody wychowawcze, wśród których można dyscyplinę umieścić. Dyscyplina przywodzi na myśl porządek, ład, organizację, umiejętność konsekwentnych wymagań (tylko wtedy można osiągnąć sukces, na przykład sportowy – m.in. Adam Małysz), współpracę, znajomość i stosowanie się do ustalonych reguł i procedur przez uznanie praw innych ludzi.

Dyscyplina utożsamiana jest też z rygoryzmem, mylnie rozumiana jako konieczność całkowitego podporządkowania się i absolutnego posłuszeństwa. Rozumienie i stosowanie dyscypliny podzieliło zarówno rodziców, jak i pedagogów. Wychowaniu rygorystycznemu przeciwstawiono, zgodnie z nowymi kierunkami i trendami wychowania liberalnego, wychowanie bezstresowe, które zaowocowało nadmierną swobodą i wzrastającą liczbą zaburzeń zachowania i nadpobudliwości, a które objawia się obojętnością na potrzeby dzieci, niemocą wychowawczą, brakiem kultury bycia w relacjach interpersonalnych.

Globalizacja, szybki dostęp do informacji, przenikanie wzorów z innych kultur, chaos aksjologiczny, zachłyśnięcie się wolnością spowodowały, że problem braku dyscypliny w wychowaniu jest charakterystyczny nie tylko dla naszego społeczeństwa. Większość europejskich krajów ma problemy z utrzymaniem dyscypliny wśród swoich młodych obywateli. Wiele krajów Europy Zachodniej (m.in. Włochy, Francja czy Wielka Brytania) ma również ogromny problem z dziećmi imigrantów, pochodzących z różnych obszarów kulturowych, wyznających różne religie i systemy wartości, transmitujących odmienne od europejskich doświadczenia przeszłości, co również bywa przyczynkiem do konfliktów.

⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Żak, Warszawa 1997; *idem*, *O sprzeczności i jedności w wychowaniu*, oprac. W. Okoń, Żak, Warszawa 1997.

¹⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1998.

Dyscyplina jako metoda wychowawcza wydaje się niezbędnym elementem kształtowania człowieka, przywodzi na myśl porządek, organizację, współpracę, znajomość i stosowanie ustalonych reguł i procedur oraz uznanie praw innych. Ustalenie jasnych, konkretnych i stałych zasad i reguł ułatwia funkcjonowanie, wprowadza czytelność i ład w życie rodzinne i społeczne. Podstawą dyscypliny jest pełna troski i odpowiedzialności relacja międzyosobowa. Celem ostatecznym w tym procesie jest wypracowanie samodyscypliny opartej na wewnętrznej motywacji oraz systemu wartości. Stawiając wymagania i cele do wykonania, pozostawia się możliwość wyboru i decyzji, gdyż jest ona elementem kształtowania woli.

Dyscyplina zewnętrzna, o określonym porządku w społeczności, jest ważna szczególnie dla prawidłowo funkcjonującej szkoły. Jest ona jednak elementem wtórnym w stosunku do dyscypliny wewnętrznej, wypracowanej, objawiającej się w sposobie postępowania, w relacjach interpersonalnych. Samodyscyplina (osobista postawa wychowanka) jest efektem, pojęciem wtórnym w stosunku do wychowania, wypływa z wewnętrznej motywacji do takiego, a nie innego postępowania, powinna być źródłem dokonywanych wyborów. Samodyscyplina pojmowana jako zdolność do samodzielnego kontrolowania siebie jest uwarunkowana wyborami dokonanymi w sumieniu człowieka. Zatem zdolność do samodyscypliny zależy w ścisły sposób od poziomu ukształtowania systemu wartości i woli. Jest ona cechą charakterystyczną każdego człowieka, pewną świadomością, zdolnością wydawania ocen dotyczących wartości moralnej czynów człowieka, w szczególności postępowania samego podmiotu¹¹. Z pedagogicznego punktu widzenia samodyscyplina jest predyspozycją wewnętrzną, wiąże się z kształtowaniem sumienia, które „jest uważane za podstawę godności człowieka jako możność duchowego samostanowienia. [...] pozwala konfrontować się z całą rzeczywistością, aby na terenie moralności mogło harmonizować nasze działania ludzkie”¹². Kształtowanie *super ego* odbywa się w procesie wychowania zarówno w rodzinie, jak i w szkole dzięki osobom, które nie tylko w sposób zamierzony, ale i przykładem własnego życia, i stawianymi wymaganiami wpływają na kierunek rozwoju młodego człowieka. Wszelkie te działania możemy określić mianem wychowania w pewnej dyscyplinie, przyjętej przez jednostkę dobrowolnie, świadomie i w określonym celu. „Niemożliwe jest wychowanie w sposób autorytarny, różne rzeczy mogą być demonstrowane, ilustrowane i wyjaśniane, ale jeśli nie są dobrowolne, wówczas pozostajemy z niczym”¹³.

Wychowanie nie jest podawaniem gotowej recepty na życie, wiąże się z dyscypliną, która ma optymalizować zachowania jednostki, by ta potrafiła samodzielnie dokonywać właściwych wyborów w życiu. „Wychowanie w swojej istocie jest niczym innym jak kształtowaniem człowieka, w znaczeniu doskonalenia każdego indywidualnego człowieka we wszystkich dziedzi-

¹¹ *Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1990, s. 235.

¹² Z. Marek, *Wychowanie sumienia zadaniem pedagogów*, „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4, s. 93.

¹³ *Ibidem*, s. 164.

nach jego życia i działalności, czyli kształtowaniem osoby ludzkiej”¹⁴. Jeżeli zatem wychowanie jest swoistą relacją między dwoma podmiotami, wychowankiem i wychowawcą, to niezmiernie ważną rolę odgrywa w nim osoba wychowawcy, jego osobowość, jego sposób obecności przy wychowanku; ważne będzie ustalanie granic, sposobów rozwiązywania konfliktów, ale jednocześnie wspieranie, posiadanie zaufania nawet wówczas, gdy jego działaniu zagraża niepowodzenie¹⁵.

Konsekwencja podstawą dyscypliny

Jednym z ważnych czynników skutecznego wychowania będzie więc nie tylko stawianie wymagań, ale konsekwencja podejmowanych działań, stwarzanie sytuacji sprzyjającej do refleksji, przemyśleń, które pozwalają na podejmowanie postanowień, korekty zachowań, stylu bycia, a także określenia konsekwencji wychowawczych podejmowanych czynów. W pracy wychowawczej ważne wydaje się, by konsekwencja w działaniu dotyczyła zarówno rodziców, jak i wychowawców i nauczycieli, w przeciwnym razie trudno o pożądany efekt wychowawczy.

Dyscyplina w pewnej mierze może być „środkiem terapeutycznym” dla dzieci i młodzieży nadpobudliwej, słabszej psychicznie, pomaga w uporządkowaniu dnia, stawianiu sobie wymagań, motywuje do pracy nad umocnieniem swojej woli. Występująca na szeroką skalę liberalizacja zachowań, minimalizacja stawianych wymagań przekładają się na ujawnienie postaw nieakceptowanych społecznie i coraz częściej występujących zaburzeń zachowania.

Od kilku lat w różnych gremiach toczy się dyskusja na temat zachowania młodzieży, jej słabości psychicznej i braku dyscypliny jako karności zewnętrznej i wewnętrznej. Trudności, na które napotyka rodzina i szkoła, dają się w pewnej mierze uzasadnić zachowaniami dorosłych, jednak znacznie przekraczają ramy naznaczone tradycyjnym konfliktem pokoleń.

Przejawianie dystansu wobec osób sprawiających trudności, zaburzających funkcjonowanie społeczne często owocuje eliminowaniem ich z rodziny i klasy szkolnej, przeniesieniem do placówek specjalistycznych. W tej kwestii zarysowują się dwie opcje, dwa zasadniczo różne stanowiska. Zwolennicy jednej są zdania, że dzieci sprawiające specyficzne trudności winny być wychowywane i edukowane przez specjalistów, terapeutów. Przeciwnicy tej opcji uważają, że należy wprowadzić kary w wychowaniu jako formę dyscyplinującą. I jedni, i drudzy nie do końca mają rację. Terapie stosuje się w sytuacji zaburzeń zachowania jako remedium na niepowodzenia czy zaniedbania wychowawcze. Kara, szczególnie ta fizyczna czy prowadząca do upokorzenia, przynosi wręcz odwrotny efekt. Konieczna jest analiza i diagnoza takiej sy-

¹⁴ J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1984, s. 33.

¹⁵ *Ibidem*, s. 98.

tuacji, w której młodzież jest tylko jedną ze stron. Drugą są dorośli, których udział, by nie powiedzieć wina, jest znacznie mniej akcentowana czy wręcz pomijana.

Błędnym rozumień dyscypliny można spotkać wiele, aż do opinii, wedle których pojęcie to jest mało precyzyjne, bardzo ogólne i tak wieloznaczne, że w istocie nie wiadomo, co ono oznacza. W odczuciu członków naszego społeczeństwa termin „dyscyplina” wciąż kojarzy się z karą, ma charakter pejoratywny i zawiera negatywną konotację, dlatego też należałoby wyjaśnić dlaczego dyscyplina jest wartością, jak można i powinno się ją wprowadzać.

Poziom poparcia dla kar jest dość wysoki w sytuacji, gdy ma być zastosowana w stosunku do przestępców. Pomijany jest jednak fakt, że demoralizacja jest procesem trwającym w czasie, także wtedy gdy dziecko znajduje się pod opieką rodziny i szkoły.

Niejednokrotnie rodzice napotykać dylematy moralne, pytania, na które trudno jest znaleźć jednoznaczną odpowiedź. Rodzice pozbawieni zaplecza trzeciego pokolenia, wiele godzin nieobecni w domu, pozostawiani sami sobie ze swoimi problemami, podejmują nieprzemyślane, złe decyzje, dochodzą do fałszywych, mylnych wniosków, licząc, że zabezpieczenie materialne rodziny rozwiąże wszystkie problemy.

Osoby, które powinny dziecku pomóc, a więc przede wszystkim rodzice, nie zawsze to potrafią, wszak każdy może mieć dziecko, jednak nie każdy bierze odpowiedzialność za jego wychowanie, na co wskazuje coraz większa liczba dzieci przebywających w różnych formach domach opieki lub czekających na umieszczenie w rodzinie zastępczej. Nie bez znaczenia jest też wydłużająca się nieobecność rodziców z powodu czasu pracy i dojazdu do niej. Rodziców pochłoniętych pracą i zmęczonych „wyręczają” w wychowaniu media. Zmieniające się warunki życia zwalniają z obowiązków, a te same przez się sprzyjały dyscyplinie.

Dyscyplina to nie przymus ani zniewolenie, lecz zbiór określonych wartości, takich jak: umiejętność zachowania milczenia, panowanie nad swoim ciałem, dzielność, odwaga cywilna, męstwo, umiejętność wymagania od siebie – wartości brakujących w dzisiejszym wychowaniu. Dyscyplina to także przejaw kultury w szerokim tego słowa znaczeniu, a w szczególności kultury bycia, czyli popularnej niegdyś kindersztuby.

Dyscyplina narzucona samemu sobie jest wartością, jest to bowiem trzymanie się zasad (wcześniej wpojonych w procesie wychowania i przyswojonych) z własnej woli. Ważną rolę w niej odgrywa środowisko rodzinne, wychowanie wyniesione z domu, ale także świadomość jej znaczenia. Osoby z wysoką kulturą, co ma ścisły związek z samodyscypliną, wiedzą, jak należy się zachować. Trzymają się własnych zasad, nawet gdy teoretycznie regulaminy lub przepisy tego nie wymagają, są mocno utwierdzone w swoich, zazwyczaj słusznych, zasadach i przekonaniach. Wiele osób nie zdaje sobie sprawy z celu istnienia zasad lub ulega złym wartościom. Takie spojrzenie ukazuje cel dyscypliny i pozytyw, które ona niesie.

Przeciwieństwem świadomej dyscypliny jest dyscyplina oparta na zmuszaniu do przestrzegania norm uznanych przez jednostkę lub grupę za niesłuszne czy niesprawiedliwe. Szanse wprowadzenia świadomej dyscypliny są większe w takiej szkole, w której między systemami wartości reprezentowanymi przez nauczycieli i uczniów nie ma większych rozbieżności.

Dyscyplina wiąże się z autorytetem nauczyciela, z umiejętnością zainteresowania ich tematem, jest środkiem podporządkowania zadaniom dydaktycznym, ma ścisły związek z celami dydaktycznymi, a rozumne jej stosowanie pomaga uczniowi osiągnąć sukces. Zarówno dziecko, jak i młody człowiek powinien wiedzieć, czemu służy i do czego prowadzi, jakie doraźne i w przyszłości korzyści mu przyniesie. Skuteczne stosowanie dyscypliny jest trudną, ale nie niemożliwą sztuką, wymaga od nauczyciela pewnych zasad, cierpliwości i konsekwencji przy zachowaniu życzliwości dla uczniów, jednym słowem, posiadania cech, które będzie kształtował u swoich wychowanków, uczniów. Wprowadzenie dyscypliny w szkole, na lekcji jest pracą i uczniów, i nauczycieli.

Relacje oparte na dyscyplinie

Dobra organizacja zajęć, wykazanie taktu pedagogicznego i konsekwencje w postępowaniu to podstawowe warunki we wdrażaniu dyscypliny. Utrzymanie dyscypliny można pojmować jako bieżące zachowanie i reakcję nauczyciela na to, co dzieje się w klasie szkolnej podczas lekcji, jak i jego działania zapobiegawcze. Istotną cechą zachowań nauczyciela jest nieustanne towarzyszenie, nie tylko przez obecność, ale również pomoc emocjonalną i intelektualną. Utrzymanie wzrokowego kontaktu z uczniami – wzrokowe kontrolowanie klasy, umiejętne posługiwanie się głosem, gestem, symbolem będą tu równie pomocne jak jasne reguły, stałe normy i zasady, jednakowo wszystkich obowiązujące.

Celem ostatecznym wychowania jest wypracowanie u uczniów samodyscypliny opartej na wewnętrznej motywacji, umiejętności prowadzenia dialogu, rozwiązywaniu problemów bez używania siły. Dowodem pedagogicznego taktu będzie umiejętność właściwej reakcji na niewłaściwe zachowanie ucznia, która pozwoli uniknąć zamieszania w klasie, nie oderwie pozostałych uczniów od pracy, nie zdezorganizuje jej rytmu i zaoszczędzi uczniowi zażenowania. Nauczyciele dobrze radzący sobie z problemami dyscypliny starają się nie dopuścić do tego, by wskutek zbyt szybkiego tempa lekcji część uczniów nie nadążyła za tokiem wydarzeń. Uczniowie nienadążający za nauczycielem i kolegami tracą zainteresowanie tym, co się dzieje w klasie, wyłączają się i podejmują działania niewiele mające wspólnego z lekcją. Czyli tempo nie powinno być zbyt szybkie, ale nie może być zbyt wolne. Także struktura zajęć powinna być jasna i przejrzysta – jest ona wyrazem uporządkowanej i planowanej pracy. Trudności z utrzymaniem dyscypliny można minimalizować przez ustalenie jasnych, czytelnych i konsekwentnie respektowanych reguł.

Jest to prewencyjna strategia umawiania się z uczniami w sprawach ważnych dla porządku w klasie i rzetelności uczenia się.

Różne mogą być sposoby na zaprowadzenie dyscypliny wśród uczniów, podobnie jak różne są skutki i konsekwencje wpisane zarówno w naturę, jak i mechanizmy procesu wychowawczego. Skutki braku dyscypliny wyraźnie ujawniają się nie tylko w edukacji, ale i w dziedzinie kultury. Dokonują się tu bardzo istotne zmiany w zachowaniu, mające duże znaczenie dla przyszłości i funkcjonowania społecznego jednostki. A zatem dyscyplinę można nazwać złotym środkiem między wychowaniem liberalnym, drogą rozwoju i wewnętrznego wzrastania człowieka. Wychowanie w dyscyplinie może być trudne i skomplikowane, ale w żadnym wypadku nie jest niemożliwe. Trudne, bo liberalizm wychowawczy dokonał określonych zmian w mentalności nie tylko dzieci, ale i dorosłych, a różnorodność uwarunkowań kulturowych nie ułatwia tego zadania. Dystrybucja dóbr kultury (bardziej w wymiarze wirtualnym) zwiększa poczucie wolności, u wielu niewłaściwie rozumianej. Łatwy dostęp do kultury masowej, pluralizmu wartości, różnic w stylach życia, postawach działań bez żadnych ograniczeń nie sprzyja atmosferze dyscypliny, szczególnie w kontekście mody na wychowanie bezstresowe. Kontrowersje zaczynają się od problemu stosowania dyscypliny w praktyce wychowawczej, co bywa powodem ostrych polemik i dyskusji, także we władzach oświatowych. Należy dostrzec rolę rodziny, mieć świadomość zmian, które się w niej dokonały i dokonują, a także pamiętać, że wdrażanie do kultury, wychowanie i dyscyplina, wyraźne granice, których przekroczyć nie wolno, wdrażanie do obowiązków zaczyna się w domu rodzinnym. Jednym z poważnych problemów wydaje się przygotowanie rodziców do wychowania dzieci w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Potrzebna jest pomoc edukacyjna dla rodziców, zanim pojawi się dziecko, a także w okresie jego wzrastania. Dokonujące się zmiany powodują, że współczesna polska rodzina, poddana zadziwiającej skuteczności rozprzestrzeniającej się kultury medialnej, staje się coraz mniej zdolna do samodzielnej refleksji i dyscypliny. W dyskusjach o wychowaniu wyraźnie widoczne jest zagubienie i bezradność rodziców wobec problemów dziecka i własnej rodziny. Brakuje nieraz elementarnej wiedzy na temat procesu wychowania i trudno jest im dostrzec związek trudności dziecka z brakiem uznawania dyscypliny jako wartości.

Na myśleniu o wychowaniu w kategoriach jego skuteczności ciąży zasady teorii naukowego zarządzania ludźmi Michaela Taylora, który uważał, że podstawowym celem ludzkiej pracy i myśli jest wydajność. Teorie te przeszczepione na grunt pedagogiki i wychowania uczyniły z procesu uczenia się i wychowania mierzalny produkt ludzkiej aktywności w kategoriach jej efektywności, co prowadzi do biurokracji i upodmiotowienia człowieka. Narzędziem w edukacji stały się różnorodne testy, mające eliminować wszelką dwuznaczność i wątpliwości, w następstwie czego nastąpiła utrata zaufania do ludzkich sądów.

Neil Postman wskazuje na skutki bezkrytycznego przeszczepiania do wychowania nowoczesnych amerykańskich teorii wykluczających podmiotowość, humanizm, wprowadzających nieufność wobec człowieka. Sposób by-

towania społeczeństwa konsumpcyjnego nie przedstawia się obiecująco, powoduje, że wychowanie staje się coraz bardziej strefo- i konfliktogenne z nasilającymi się zaburzeniami i patologiami. Wyraźnie zaznacza się osłabienie w środowisku społecznym osobowych kontaktów między ludźmi, głębszych więzi międzypersonalnych. Komercjalizacja kultury i procesu wychowania, brak motywacji do stawiania sobie wymagań to problemy, z którymi boryka się współczesne pokolenie i które prowadzą do niekorzystnych zmian w sferze duchowości i podmiotowości człowieka oraz w jego tożsamości. Korzystanie z doświadczeń kultury starszych pokoleń, ukierunkowane na dyscyplinę jako wartość niezbędną, a nie tylko konieczną w procesie edukacji, może okazać się niezwykle pobudzające i mobilizujące przede wszystkim dla rozwoju własnego człowieczeństwa. Należy pamiętać, że fenomen, jakim jest dyscyplina – co należy wyeksponować – wraz z doznaniem, które daje, jest ukierunkowaniem nie tylko na bycie w świecie, ale także, a może przede wszystkim, bycie w sobie jako indywidualnym wymiarze człowieczeństwa.

Postrzeganie dyscypliny jako kategorii niosącej potencjalne znaczenie dla refleksji pedagogicznej wiąże się z nadaniem jej sensu dalekiego od tego, który wskazuje jedynie jej wymiar fizycznych właściwości. W dyskursie pedagogicznym podkreśla się dyscyplinę jako przestrzeń zmagania się jednostki z samym sobą w celu kształtowania własnego charakteru, woli, konstruowania tożsamości podmiotu, którym jest wychowanek. Pomimo chaosu postmodernistycznego silnie zaznacza się obecność związków między dyscypliną, sferą kultury a tożsamością jednostki.

Bibliografia

- Amstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000.
- Berry Sharon R., *100 wypróbowanych sposobów: dyscyplina w klasie*, Wariant [Lublin] cop. 1994, [„Pojednanie”], ISBN 83-85646-51-5
- Brejnak W., *Kocham i wychowuję. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Adam, Warszawa 1993.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 1997.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrńska-Poniewierska, Pax, Warszawa 2000.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Żak, Warszawa 1997.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności w wychowaniu*, oprac. W. Okoń, Żak, Warszawa 1997.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1998.
- Kargulowa A., *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły*, WSiP, Warszawa 1991.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Nowicki D., *Dyscyplina w szkole. Program kursu dla nauczycieli*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.

- Kwieciński Z., *Demokracja a oświata i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, PTP Edytor, Toruń 1995.
- Lemper-Pychlau M., *Dzieci potrzebują dyscypliny. Poradnik dla rodziców*, tłum. E. Panek, Jedność, Kielce 2004.
- Łaszczewska K., *Nie ma wychowania bez dyscypliny*, „Dialog i Edukacja” 2003, nr 9.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1984.
- Marek Z., *Wychowanie sumienia zadaniem pedagogów*, „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4.
- Mieszański S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Popierska A., *Dlaczego nasze dzieci sprawiają trudności wychowawcze*, PZWL, Warszawa 1978.
- Postman N., *W stronę XVIII wieku: Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Wyd. PIW, Warszawa 2001.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Instytut Teologiczny, Tarnów 1993.
- Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1990.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1996.
- Taylor M., *Płynność zatrudnienia*, Volters Kluwer, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2006.

Summary

The restoration of an adequate degree of upbringing and education, in the opinion of pedagogues as well as the majority of society, is a current need of our times. It is difficult to imagine in today's reality, that success and achieving goals is possible without working on one's 'self', without having expectations of ourselves, and without shaping a strong will and a specific resistance to struggle with the challenges of fate.

Reflection begs the question as to what is the essence and goal of upbringing, and how should means be utilized in the process of upbringing and education that will help shape the value system of a young generation; what boundaries should be set; how youth can be taught to face the consequences and take responsibility for their actions.

The general impression, that discipline in upbringing and education is something quite obvious and straightforward, is incorrect. The absence of discipline has revalued life and caused discomfort. In pedagogy and in practice, discipline plays an important role in the didactic process, educational and self-educational, as well as in the shaping of free will and orderliness. This does not only refer to the application of punishments, but it includes requiring youth to work on their 'self' and to set expectations for themselves as part of disciplinary action. Discipline in upbringing and education appears to have great social relevance, and practical as well as cognitive significance in the field of pedagogy.

Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska

Międzypokoleniowa transmisja stereotypów płci w rodzinie a style wychowania seksualnego

Wprowadzenie

Można wyróżnić dwa teoretyczne podejścia do problematyki stereotypów. Pierwsze, nazwane *deskryptywnym*, zakłada, że stereotyp jest charakterystyką atrybuowaną do kategorii lub skojarzoną w pamięci semantycznej z nazwą kategorii¹.

W asocjacyjnej koncepcji zaprezentowanej przez Susan Fiske² zakłada się, że stereotyp jest umysłową reprezentacją pewnej kategorii powiązaną w sposób stały z nazwą tej kategorii. Nazwa czy etykieta kategorii w sposób automatyczny aktywizuje treść reprezentacji.

Deskryptywne ujęcie stereotypów przyjmują również psychologowie polscy, uważając stereotyp za szczególną wersję schematu poznawczego czy pojęcia naturalnego³.

Drugie podejście, zwane *ewaluatywnym*, zakłada, że obok pewnych właściwości treściowych stereotypy zawierają oceny związane z etykietami czy nazwami kategorii⁴. To podejście podkreśla znaczenie afektu, wartościowania jako immanentnego składnika stereotypu. Oznacza to także, że aktywizacja etykiety automatycznie wzbudza afekt lub przynajmniej aktywizuje ocenę.

¹ Zob. B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, IP PAN, Warszawa 1999.

² *Ibidem*.

³ Zob. I. Kurcz, *Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, IP PAN, Warszawa 1992; *idem*, *Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa 1995; B. Weigl, W. Łukaszewski, *Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, *op. cit.*; B. Wojciszke, *Teoria schematów społecznych*, Ossolineum, Wrocław 1986.

⁴ Zob. J.F. Dovidio, N. Evans, R.B. Tyler, *Racial stereotypes: The Contents of Their Cognitive Representations*. „Journal of Experimental Social Psychology” 1986, vol. 22, s. 22–37 za: *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, tłum. M. Majchrzak *et al.*, GWP, Gdańsk 1999.

Na stereotyp płci (rodzaju) składają się przekonania dotyczące określonych cech psychicznych mężczyzn i kobiet. Oprócz zbioru cech wyodrębnić można również zespół działań odpowiednich dla jednej i drugiej płci.

W teorii ról społecznych stworzonej przez Alice Eagly⁵ stereotypy dotyczące kobiet i mężczyzn (i wszelkich ich podgrup) kształtują się, przynajmniej częściowo, przez obserwowanie poszczególnych osób podczas pełnienia przez nich ich ról społecznych.

Treść stereotypów

Omawiając w kategoriach ogólnych treści stereotypu, można wyróżnić kilka cech charakterystycznych: 1) ogólnikowość; 2) uproszczenie; 3) sztywność.

Jeśli chodzi o stereotypy płci, to pierwotnie badane one były na podstawie listy cech. Badania dotyczące tych cech skupiają się na dwóch kwestiach: 1) przekonaniu, że domeną kobiet jest dbanie o dobro innych (cechy ekspresyjne lub prospołeczne); 2) przekonaniu, że mężczyźni są asertywni i sprawują kontrolę (cechy instrumentalne i sprawcze).

W swoich badaniach Kay Deaux i Laurie Lewis⁶ twierdzą, że treść stereotypów płciowych może być wyróżniana na podstawie zachowań związanych z pełnionymi rolami, cechami fizycznymi i statusem zawodowym.

Szczegółowo omawiając treść stereotypu, możemy wyodrębnić trzy podstawowe aspekty:

Aspekt poznawczy. Stereotypowe pojęcie mają ubogą treść, która w sposób zgeneralizowany przypisywana jest wszystkim osobnikom wchodzącym w zakres stereotypu. Komponentem poznawczym jest treść przejawiająca się w poglądach, przekonaniach, sądach, wyobrażeniach w grupie, w której funkcjonuje dany stereotyp. Treść ta nie jest oparta na rzetelnych informacjach, jest mało zróżnicowana, stanowi wiedzę uproszczoną, trudno weryfikowalną.

Aspekt ewaluatywno-emocjonalny. Treści stereotypu są w dużym stopniu kojarzone z emocjami. Chociaż podstawą stereotypu jest komponent poznawczy, to przez silne skojarzenie nabywa emocjonalnego, ewaluatywnego, stronniczego charakteru. Emocje te mają czasami potencjał dodatni ale raczej są one negatywne (niechęć, lęk). Należy zauważyć, że istnieją stereotypy przypisujące członkom grupy cechy pozytywne, przy stosunkowo negatywnych emocjach, np.: niechęci do utrzymywania kontaktu.

⁵ A.H. Eagly, *Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*, „Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale” 1987 za: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk 2002.

⁶ K. Deaux, L. Lewis, *Components of Gender Stereotypes*. „Psychological Documents” 1983, nr 13, s. 25; K. Deaux, L. Lewis, *Structure of Gender Stereotypes. Interrelationships among Components and Gender Label*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1984, nr 46, s. 991–1004 za: *Kobiety i mężczyźni..., op. cit.*

Aspekt społeczny. Stereotypy powstają, utrzymują się w grupie i dzięki grupie. Najczęściej dotyczą grup: etnicznych, wyznaniowych, rasowych, zawodowych, klasowych, wyróżnianych ze względu na: płeć, wiek, wykształcenie, miejsce pochodzenia.

Pozostałe elementy charakteryzujące stereotyp to:

Generalizacja treści. Stereotyp uogólnia, przypisuje najczęściej negatywne cechy wszystkim członkom grupy przy równoczesnym minimalizowaniu różnic między nimi („wszyscy są tacy sami”).

W stereotypie „innych” przypisuje się wszystkim jednostkom stosunkowo niedużą liczbę cech (raczej negatywnych), które są ostro zarysowane i eliminują automatycznie inne cechy.

Trwałość. Stereotypy szybko się utrwalają i nie ulegają zmianie pod wpływem informacji niezgodnych z nimi. Funkcjonuje tu mechanizm niedopuszczania informacji (obrona percepcyjna i myślowa). Stereotypy tworzą się dzięki informacjom zarówno o charakterze deskryptywnym, jak i ewaluatywnym – te ostatnie mają tendencje do utrwalania się. Ich trwałość przejawia się w tym, że są kształtowane, utrzymywane i przekazywane w procesie społecznego uczenia się.

Spójność. Stereotypy łączą się ze sobą i mogą tworzyć zarys systemu lub stać się częścią ideologii, przez co szybciej się utrwalają, co uniemożliwia ich podważenie. Spójność ma podstawy oceniająco-emocjonalne. Współcześnie przyjmuje się, że pojęcia tworzą niezależne względem siebie zespoły, inaczej „naiwne teorie” lub „dziedziny poznawcze”. Stereotypy jako pojęcia można uznać za pewnego rodzaju „naiwne teorie” dotyczące różnych grup, bardziej obciążone elementami, które czynią je pojęciami stereotypowymi.

Werbalny charakter. Stereotypy istnieją w jakimś systemie językowym. Przez język są wyrażane utrwalane i przekazywane. Niektórzy badacze twierdzą, że nie ma stereotypów niewerbalnych⁷ (Minieni 1982).

Subiektywna pewność. Stereotypy wyrażane są z dużym przekonaniem co do ich pewności istnienia, przy nikłej możliwości wariacji w obrębie danej kategorii.

Analizując literaturę tematu, należy zauważyć, iż stereotypowe przekonania o kategoriach społecznych są przez dzieci nabywane w procesie uczenia się, w środowisku rodzinnym, na drodze interakcji przez komunikację z rodzicami⁸. Przekonania o kategoriach społecznych będą przyswajane szybciej i w tym większym stopniu, im więcej uprzedzeń żywią rodzice i nauczyciele dzieci. Zjawisko to obserwowano między innymi w sferze stereotypizacji płci. W badaniach Beverly Fagot, Mary Leinbach i ich współpracowników⁹

⁷ Zob. A. Schaff, *Stereotypy a działania ludzkie*, KiW, Warszawa 1981;

⁸ Zob. *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C.N. Macrae, *op. cit.*; B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne...*, *op. cit.*

⁹ B. Fagot, M. Leinbach, *The Young Child's Gender Schema: Environmental Input, Internal Organization*, „Child Development” 1989, nr 60, s. 663–672; B. Fagot, M. Leinbach, C. O'Boyle, *Gender Labeling, Gender Stereotyping, and Parenting Behaviors*, „Developmental Psychology” 1992, vol. 28, s. 225–230.

wykazano, że jeśli rodzice wyznają tradycyjne poglądy na role płciowe i przejawiają bardziej konserwatywne postawy wobec kobiet, to ich dzieci uczą się etykiet określających kategorie płciową (kobieta – mężczyzna, chłopiec – dziewczyna) wcześniej i mają większą wiedzę o stereotypach dotyczących płci niż dzieci wychowane przez rodziców o mniej tradycyjnych poglądach.

W rozważaniach nad przekazem stereotypu płci istotną rolę pełni styl wychowania seksualnego funkcjonujący w rodzinie. Z badań przeprowadzonych pod kierunkiem Marii Beisert¹⁰ wyłoniono pięć modeli edukacji seksualnej w rodzinie.

1. *Model rygorystyczny* (MR), który zakłada, iż normalne dziecko nie interesuje się seksualnością i ten naturalny stan powinien być podtrzymywany przez rodziców. Odbyna się to przez izolowanie dziecka od bodźców seksualnych. Aby osiągnąć ten cel, rodzice cenzurują dopływ informacji i stosują kary za niewłaściwe zachowanie.
2. *Model liberalny* (ML), opiera się na założeniu, że rozwój seksualny zaczyna się od momentu narodzin i każdemu okresowi rozwoju przypisywane są typowe formy przejawiania się seksualności. Ciało ludzkie jest traktowane integralnie, a nagość rodziców dziecko uważa za rzecz naturalną, choć ujawnianą w zasadzie jedynie w rodzinie.
3. *Model tabu językowego* (MTJ) obejmuje zakaz poruszania wszelkich tematów związanych z płcią. Odmianą tego modelu jest zakaz mówienia o seksualności wprost. Zakłada się, że ten sposób mówienia o seksualności odziera ją z jej godności i intymności.
4. *Model tabu międzypokoleniowego* (MTM) obejmuje zakaz przejawiania wszelkich zachowań seksualnych należących do innego pokolenia. Akcentuje on przede wszystkim odrębność reguł obowiązujących w świecie dorosłych i dzieci, gdyż z założenia dziecko jest istotą aseksualną.
5. *Model tabu odrębnej płci* (MTOP) obejmuje zakaz poruszania wszelkich tematów seksualnych w rodzinie. Zakaz nagości oraz uczestnictwa w życiu intymnym osób należących do płci przeciwnej. Tabu opiera się na poglądzie, iż podobieństwo płci usprawiedliwia każdą bliskość – pozwala nawet przekroczyć dystans między pokoleniami.

W badaniach przeprowadzonych przez Magdalenę Grabowską¹¹ sprawdzano funkcjonowanie wymienionych modeli wychowania seksualnego w rodzinach. Zastosowano dwa rodzaje kwestionariuszy, z których jeden dotyczył powyższych modeli, a drugi postrzegania stereotypowości różnic płciowych. Badani oceniali stopień typowości danej cechy dla kobiet i mężczyzn. Przebadano 60 losowo wybranych osób: 30 kobiet i 30 mężczyzn w wieku od 19 do 25 lat. Najczęściej doświadczanym przez badanych jest model tabu odrębnej płci, kolejnym model liberalny, który jako jedyny koreluje ujemnie ze wszyst-

¹⁰ Zob. M. Beisert, *Seks twojego dziecka*, K. Domke, Poznań 1991; *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, K. Domke, Poznań 2004.

¹¹ M. Grabowska M., „Stereotypy płci przejawiane przez młodych dorosłych a style wychowania seksualnego doświadczone w rodzinie”, rozprawa doktorska, Poznań 2001.

imi pozostałymi modelami. Trzeci co do częstości jest model tabu międzypokoleniowego, następnie model tabu językowego. Najrzadziej występował model rygorystyczny. Wykryto związki korelacyjne pomiędzy modelem tabu językowego i modelem tabu międzypokoleniowego oraz pomiędzy modelem rygorystycznym i modelem tabu językowego. Wystąpiła także korelacja pomiędzy modelem rygorystycznym i modelem tabu międzypokoleniowego.

Podkreślić należy, że wystąpiła dodatnia korelacja pomiędzy trzema modelami: rygorystycznym, tabu językowego i tabu międzypokoleniowego. Zjawisko to można, według autorki badań, wyjaśnić tym, iż powyższe modele są oparte na porównywalnych założeniach, formułowanych najczęściej w ormie zakazów. Zakazy te dotyczą ogólnie wszelkiej komunikacji w zakresie seksualności, przy czym model rygorystyczny zakłada możliwość stosowania kar, model tabu językowego zabrania poruszania tematów związanych z seksualnością, zaś model tabu międzypokoleniowego dopuszcza możliwość komunikacji na wspomniane tematy, jednakże przy zastrzeżeniu, że komunikacja ta ma miejsce w obszarze jednego pokolenia.

Model tabu odrębnej płci był najczęściej stosowany przez rodziców badanych. Częstość stosowania tego modelu może mieć związek ze specyfiką jego założeń, tj. podziałem rodziny na dwie grupy płci. Taka struktura wewnątrzrodzinna jest skutkiem wieloletniej tradycji, u której podstaw leżą zarówno założenia patriarchy, jak i matriarchy.

Metodologia badań własnych

W badaniach własnych sprawdzano, jaką rolę pełni wychowanie seksualne w przekazywaniu stereotypowych poglądów na płć. Postawiony problem badawczy zawiera się w pytaniu: jaki model wychowania seksualnego w rodzinie wpływa na wzbudzenie stereotypów płci? W związku z powyższym problemem badawczym postawiono następującą hipotezę:

Rodzaj modelu edukacji seksualnej funkcjonujący w wychowaniu (według Marii Beisert) sprzyja powstawaniu stereotypów płci.

W badaniach uczestniczyły rodziny trójpokoleniowe w dwóch liniach: kobiecej – babcia, matka, wnuczka – 16 rodzin; męskiej – dziadek, ojciec, wnuk – 16 rodzin.

W prezentowanym fragmencie badań wzięły udział osoby w średnim i starszym wieku, czyli rodzice i dziadkowie z obu linii rodzin: babcie (16), matki (16), dziadkowie (16), ojcowie (16). łącznie w tym etapie badań wzięły udział 64 osoby. W badaniach wykorzystano kwestionariusz wychowania seksualnego przygotowany przez Magdalenę Grabowską¹². Powstał on na podstawie modeli wychowania seksualnego zaproponowane przez Marię Beisert¹³.

¹² *Ibidem*.

¹³ Zob. M. Beisert, *Seks twojego dziecka...*, op. cit.; *Seksualność w cyklu życia...*, op. cit.

W ostatecznej wersji kwestionariusz zawiera 31 punktów odnoszących się do trzech stylów wychowania seksualnego zaproponowanych przez Grabowską.

1. *Styl wychowania oparty na otwartości interakcji.* W ramach tego stylu wychowania rodzice nie cenzurują dopływu informacji. Oboje aktywnie uczestniczą w wychowaniu seksualnym swoich dzieci.
2. *Styl wychowania oparty na otwartości interakcji w ramach jednej płci.* Najważniejszym elementem tego stylu wychowania jest wykluczenie jednego z rodziców z czynnego uczestnictwa w wychowaniu seksualnym. Jest to rodzic przeciwnej płci niż dziecko.
3. *Styl wychowania oparty na braku otwartości interakcji.* Charakterystyczne dla tego stylu wychowania jest niedostarczanie przez oboje rodziców jasnych, jednoznacznych informacji dotyczących seksualności

Badani oceniali w skali 1–4 (4 – jest to całkowicie prawdziwe, 1 – jest to zupełnie nieprawdziwe) stopień prawdziwości danego stwierdzenia dotyczącego wychowania seksualnego występującego w ich domach

Otrzymane odpowiedzi poddano opracowaniu statystycznemu. W celu testowania hipotezy badawczej zastosowano test nieparametryczny U Manna-Whitneya. Za odpowiedni przyjęto poziom istotności mniejszy lub równy 0,05.

Prezentacja wyników badań własnych

W pierwszej kolejności poddano analizie zróżnicowanie pomiędzy liniami kobiecą i męską w zakresie dominującego stylu wychowania seksualnego w rodzinie. Wyniki obrazuje tabela 1.

Wyniki istotne statystycznie dotyczyły sześciu stwierdzeń. Pięć z nich należało do kategorii „styl wychowania seksualnego oparty na otwartości w obrębie jednej płci”. Jeden wynik istotny statystycznie dotyczył stylu „wychowanie seksualne oparte na braku otwartości interakcji”. Porównując wyniki ogólne między płciami, jeśli chodzi o styl wychowania oparty na otwartości w obrębie jednej płci, należy zauważyć, że sumy średnie rang były znacząco wyższe w przypadku obu pokoleń kobiet. Wyniki te wskazują na większą liczbę rozmów i większą otwartość w podejmowaniu tematyki dotyczącej płci i wychowania seksualnego, które miały miejsce (pomiędzy matkami i córkami) w domach rodzinnych badanych kobiet w porównaniu z dwoma pokoleniami badanych mężczyzn.

Mężczyźni znacząco rzadziej poruszali tematy związane z płcią, zarówno z ojcami, jak i z matkami. Wskazują na to niższe wyniki w stwierdzeniach odnoszących się do stylu opartego na otwartości w obrębie jednej płci, a także wysoki wynik (w porównaniu z grupą kobiecą) w pytaniu 13, dotyczącym stylu wychowania seksualnego opartego na braku otwartości interakcji.

Otrzymane wyniki wskazują na odmienny sposób wychowania seksualnego stosowany wobec osób badanych ze względu na ich płeć. Zaznacza się

większa otwartość w przekazach, rozmowach w grupie kobiet, co związane może być ze stereotypowym pojmowaniem roli kobiecej, która zakłada, iż kobiety posiadają cechy ekspresyjne i prospołeczne, wobec czego problematyka seksualna jest przez nie podejmowana częściej. Rozmowy najczęściej mają miejsce w relacjach (diadach) matka – córka, czyli dominującym stylem jest styl wychowania seksualnego oparty na otwartości w obrębie jednej płci.

Tabela 1. Styl wychowania seksualnego funkcjonujący w rodzinie.
Porównanie między linią męską i kobiecą (N=64)

Pytanie	Suma rang Mężczyźni	Suma rang Kobiety	Poziom p=
Pyt. 6 – Ojciec nie mył mnie i nie ubierał odkąd podrosłam/odkąd nauczyłem się myć samodzielnie, matka nie zobaczyła mnie nago	890,000	1189,000	0,044
Pyt. 8 – Rozmowy na temat seksu prowadziłem z matką/ojcem	882,000	1119,000	0,033
Pyt. 13 – Niepisaną zasadą w domu było nieporuszanie tematu seksu	120,000	880,000	0,031
Pyt. 18 – Miałymy z mamą/mieliśmy z ojcem swoje kobiece/męskie tematy	887,000	1192,000	0,040
Pyt. 26 – Matka/ojciec była/był osobą odpowiedzialną za moje wychowanie seksualne	818,000	1262,000	0,002
Pyt. 30 – Jako przyszła kobieta/jako przyszły mężczyzna o seksie rozmawiałam/em z mamą/tatą	819,000	1262,000	0,002

Źródło: badania własne, 2005.

W dalszej kolejności poddano analizie zróżnicowanie pomiędzy pokoleniami w obrębie tej samej płci w zakresie dominującego stylu wychowania seksualnego w rodzinie. Wyniki obrazuje tabela 2.

W wypadku dwóch pokoleń kobiet wyniki istotne statystycznie dotyczyły trzech stwierdzeń. Każde z nich odnosiło się do innego stylu wychowania. Stwierdzenie 7. charakteryzuje styl wychowania oparty na otwartości interakcji. Pokolenie matek znacząco częściej otrzymywało wyczerpujące odpowiedzi na zadawane pytania w porównaniu do pokolenia babć. Wyniki uzyskane w stwierdzeniu 8. wskazują na częstsze rozmowy prowadzone przez pokolenie matek z ich matkami w porównaniu z pokoleniem babć, które rzadziej rozmawiały na tematy seksualne ze swoimi matkami. Stwierdzenie to odnosi się do stylu opartego na otwartości w obrębie jednej płci. Stwierdzenie 28. charakteryzuje styl wychowania oparty na braku interakcji. Również w tym przypadku pokolenie matek otrzymało wyższe wyniki w stosunku do pokolenia babć. Wskazuje na częstsze podejmowanie w sposób

żartobliwy tematów dotyczących płci i seksualności przez matki. Otrzymane wyniki wskazują na istotną zmianę pokoleniową, która nastąpiła w zakresie podejmowania tematyki seksualnej. Zmiana ta dotyczy płci żeńskiej. Pokolenie matek rozmawiało na temat seksualności częściej, ale również podejmowało ten temat częściej z obojgiem z rodziców.

Tabela 2. Styl wychowania seksualnego funkcjonujący w rodzinie. Porównanie między pokoleniami w obrębie tej samej płci (N=32)

Pytanie	Suma rang dla babć	Suma rang dla matek	Poziom p =
Pyt. 7 – Na moje pytania o seks rodzice odpowiadali wyczerpująco.	209	318	0,038
Pyt. 8 – Rozmowy na temat seksu prowadziłam z matką.	208	320	0,035
Pyt. 28 – Temat seksu był podejmowany żartobliwie.	193	302	0,011
	Suma rang dla dziadków	Suma rang dla ojców	Poziom p =
Pyt 31. – Rozmowy na temat seksu były obracane w żart.	339	189	0,003

Źródło: badania własne, 2005.

Dla porównania w linii męskiej istotny statystycznie okazał się jeden wynik odnoszący się do stwierdzenia 31. Nie charakteryzowało ono żadnego z trzech wyróżnionych modeli. Warto jednak zauważyć, że treść tego stwierdzenia wskazuje, że tematyka związana z seksualnością nie była podejmowana w sposób merytoryczny w przypadku płci męskiej. Zaznacza się wyższy wynik uzyskany przez pokolenie dziadków, co wskazuje, że to pokolenie miało niewielki dostęp do istotnych informacji związanych z płcią, gdyż w trakcie podejmowania ważnego dla rozwoju tematu napotykało reakcję nieadekwatną do istoty problemu. W swoim pokoleniu ojcowie również stykali się z podobną reakcją, ale miało to miejsce rzadziej.

Zgodnie z otrzymanymi rezultatami istnieją podstawy do przyjęcia hipotezy badawczej sugerującej, iż dominujący styl wychowania seksualnego oparty na otwartości w obrębie jednej płci sprzyja powstawaniu stereotypów płci.

Podjmując próbę interpretacji uzyskanych rezultatów, można stwierdzić, iż zaznacza się wyraźna różnica pomiędzy płciami w zakresie podejmowania tematyki seksualnej. Linia kobieca podejmowała rozmowy z rodzicami na temat seksualności. Częściej rozmowy te miały miejsce między matkami i córkami w obu pokoleniach badanych kobiet, w pokoleniu matek również z obojgiem rodziców. Dominującym stylem wychowania seksualnego w prezentowanych badaniach był styl oparty na otwartości w obrębie jednej płci.

Biorąc pod uwagę podstawowe aspekty (poznawczy, emocjonalno-ewaluacyjny, społeczny) wchodzące w zakres stereotypu, można zauważyć, że większa wymiana informacji, która ma miejsce w przypadku diad matka – córka, umożliwia zgromadzenie większej, bardziej zróżnicowanej liczby informacji dotyczącej płci i seksualności przez młode kobiety. Taki stan rzeczy wpływa korzystnie na kształtowanie poglądów i sądów związanych z tą problematyką. Z drugiej jednak strony dominacja stylu wychowania opartego na otwartości w obrębie jednej płci wskazuje na ograniczoną wymianę informacji pomiędzy córkami i ojcami oraz synami i matkami, a tym samym należy zauważyć, że poglądy rodzica tej samej płci co dziecko mogą być niewystarczające dla zbudowania pełnego obrazu kobiecej i męskiej seksualności i roli tego obszaru w życiu człowieka. Istotny wydaje się stopień stereotypowości (bądź nie) poglądów rodzica tej samej płci co dziecko w procesie wychowania seksualnego.

Bibliografia

- Beisert M., *Seks twojego dziecka*, K. Domke, Poznań 1991.
- Deaux K., Lewis L., *Components of Gender Stereotypes*. „Psychological Documents” 1983, nr 13, s. 25.
- Deaux K., Lewis L., *Structure of Gender Stereotypes. Interrelationships among Components and Gender Label*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1984, nr 46, s. 991–1004.
- Dovidio, J.F., Evans N., Tyler R.B., *Racial stereotypes: The Contents of Their Cognitive Representations*. „Journal of Experimental Social Psychology” 1986, vol. 22, s. 22–37.
- Eagly, A.H., *Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*, „Lawrence Erlbaum Associates”, Hillsdale 1987.
- Fagot B., Leinbach M., *The Young Child's Gender Schema: Environmental Input, Internal Organization*, „Child Development” 1989, nr 60, s. 663–672.
- Fagot B., Leinbach M., O'Boyle C., *Gender Labeling, Gender Stereotyping, and Parenting Behaviors*, „Developmental Psychology” 1992, vol. 28, s. 225–230.
- Grabowska M., „Stereotypy płci przejawiane przez młodych dorosłych a style wychowania seksualnego doświadczane w rodzinie”, rozprawa doktorska, Poznań 2001.
- Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk 2002.
- Kurcz I., *Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa 1995.
- Kurcz I., *Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, IP PAN, Warszawa 1992.
- Stereotypy i uprzedzenia*, red. C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, tłum. M. Majchrzak et al., GWP, Gdańsk 1999.
- Mandal E.E., *Stereotyp matki i ojca u dzieci w różnym wieku*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 4, s. 333–338.
- Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, tłum. A. Nowak, GWP, Gdańsk 2003.

- Rostowska T., *Niektóre uwarunkowania transmisji międzypokoleniowej w rodzinie*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, t. 3, nr 1, s. 16–25.
- Schaff A., *Stereotypy a działania ludzkie*, KiW, Warszawa 1981.
- Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, K. Domke, Poznań 2004.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSiP, Warszawa 1995.
- Weigl B., Łukaszewski W., *Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, IP PAN, Warszawa 1992.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, IP PAN, Warszawa 1999.
- Wojciszke B., *Teoria schematów społecznych*, Ossolineum, Wrocław 1986.

Summary

The thesis presents the results obtained by testing the hypothesis about the gender role in the intergeneration gender stereotype transmission in families. The research was done in three-generation families. It covered the overall number of 32 families in two lines: female: grandmother, mother, granddaughter (16 families) and male: grandfather, father, grandson (16 families). The hypothesis was verified by the use of a questionnaire researching predominant styles of sexual upbringing which was elaborated by M. Grabowska basing on the styles suggested by M. Baisert. The analysis based on a Mann-Whitney test showed significant statistical differences between female and male lines regarding the three styles of sexual upbringing.

Anna Ziółkowska

Związki myślenia z działaniem moralnym

Kwestia związku myślenia z działaniem moralnym była przedmiotem rozważań już w starożytności. Zasadnicze pytanie dotyczyło tego, czy w ogóle istnieje relacja między myśleniem i zachowaniem oraz na czym ona polega. U Arystotelesa moralne rozumowanie i moralne sądzenie są niezbędnym komponentem moralnego działania. Niemniej jednak one same okazują się niewystarczające dla rozwoju cnoty moralnej.

Opracowanie tego tematu współcześnie daje się sprowadzić do trzech ujęć. Pierwsze z nich zakłada brak relacji między myśleniem i działaniem. Jak utrzymuje John Grinder¹, do połowy lat 60. XX wieku zajmowano się badaniem dwóch różnych systemów, tj. systemem moralnego myślenia i systemem moralnego zachowania, nie dostrzegając jakichkolwiek związków między nimi. Drugie stanowisko, reprezentowane przez Jeana Piageta², odwołuje się do ogólnej tezy wywodzenia myślenia moralnego z działania. Podkreśla się tutaj, iż myślenie jest wtórne genetycznie i stanowi pochodną działania. Trzecie stanowisko, którego przedstawicielami są Lawrence Kohlberg³ i James Rest⁴, rozpatruje myślenie moralne i działanie jako procesy wzajemnie ze sobą powiązane i przenikające się.

Piaget w swoich badaniach skoncentrowany był bardziej na sądach moralnych aniżeli na obserwacji zachowań czy „poczuć moralnych”. Badanie reguł gry u dzieci doprowadziło go do wyróżnienia dwóch typów szacunku, a więc dwóch typów moralności⁵: 1) moralności przymusu, czyli heteronomii; 2) moralności współdziałania, czyli autonomii.

Współdziałanie rozumiane jest tutaj jako źródło wzajemnego zrozumienia, podczas gdy przymus stanowi źródło moralnego werbalizmu.

¹ A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Lew, Wrocław 1992.

² J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1967.

³ L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development. Nature and Validity of Moral Stages*, t. 1, Harper & Row Publishers, San Francisco 1981.

⁴ J. Rest, *Morality*, [w:] *Manual of Child Psychology*, red. P. Mussen, Wiley, New York 1970.

⁵ J. Piaget, *op. cit.*

- Analizując sąd moralny, Piaget wyróżnia dwie płaszczyzny myśli moralnej:
- efektywne myślenie moralne lub doświadczenie moralne. Tworzy się ono stopniowo w działaniu, w zetknięciu z faktami, przy okazji zdarzeń i konfliktów. W rezultacie prowadzi ono do ocen umożliwiających jednostce samodzielną orientację w każdym poszczególnym przypadku i ocenę postępowanie innych;
 - myślenie moralne teoretyczne, czyli werbalne. Związane jest z poprzednim, lecz odległe od niego tak „jak refleksja może być odległa od bezpośredniego działania”⁶. Myślenie werbalne występuje za każdym razem, kiedy dziecko ma oceniać cudze działania, niedotyczące go bezpośrednio lub kiedy wypowiada ogólne zasady odnoszące się do własnych zachowań, ale bez związku ze swoim aktualnym działaniem.

Zdaniem Piageta „myślenie werbalne jest opóźnione w stosunku do myślenia aktywnego”⁷.

Interesujące stanowisko odnoszące się do przedmiotu naszych rozważań reprezentuje Kohlberg. Jego zdaniem rozwój moralny jest procesem obejmującym rozwój myślenia i działania, co prowadzi jednostkę do osiągnięcia dojrzałości moralnej. Cechą owej dojrzałości jest to, że myślenie moralne motywuje jednostkę do działania zgodnego z jej moralną decyzją (jak wykazały badania empiryczne Kohlberga większa zgodność między sądem moralnym a działaniem moralnym pojawia się wraz ze wzrostem stadium moralnego).

Przystępując do rozważań na temat związku myślenia z zachowaniem w dziedzinie rozwoju moralnego, niezbędne jest rozstrzygnięcie kilku podstawowych kwestii natury teoretycznej. Przede wszystkim należy postawić pytanie: czy w ogóle istnieje związek między myśleniem moralnym i zachowaniem? Trudności metodologiczne, które napotyka się w badaniu tego problemu i sprzeczne wyniki badań zrodziły przypuszczenie, że być może mamy tu do czynienia z dwoma niezależnymi od siebie zjawiskami: myśleniem moralnym i działaniem moralnym. Takie stanowisko reprezentują np. Roger Brown i Richard Herrnstein, według których sąd moralny rozwija się w sekwencji stadiów przez reorganizację ich struktur, zachowanie moralne zaś kształtowane jest przez sytuacyjne uczenie się społeczne i wzmocnienie.

Odmienne stanowisko reprezentuje Kohlberg, którego zdaniem rozwój moralny jest procesem jednotorowym. Kohlberg, podobnie jak Piaget, uważa, iż rozwój moralny to jeden proces, w którym myślenie o konfliktach wartości moralnych i działanie w sytuacji realnego konfliktu moralnego wzajemnie się przenikają i stymulują.

Drugą niezwykle istotną kwestią do rozstrzygnięcia na wstępie jest określenie natury związku między myśleniem i działaniem. W związku z tym pojawia się pytanie: czy zachowanie można określić jako moralne niezależnie od tego, co osoba je przejawiająca o nim myśli? W ocenie moralnej natury jakiegoś działania przyjmowano zwykle kryteria: 1) zgodności z normami

⁶ *Ibidem*, s. 109.

⁷ *Ibidem*, s. 108.

społecznymi; 2) przewidywania dobrych konsekwencji działania dla innych osób; 3) intencji stojącej za tym działaniem.

Kryterium zgodności zachowania z normami typu „nie kradnij” stosują w ocenie moralnego charakteru działania behawiorystycznie zorientowani badacze rozwoju społecznego, co znalazło wyraz w wielu teoriach społecznego uczenia się. Zachowanie moralne w drugim ujęciu wymaga umiejętności rozpoznania interesów i uczuć innych ludzi, przewidywania dobrych dla nich skutków oraz działania w tym kierunku. Ten typ etyki, zwany etyką odpowiedzialności, reprezentują Arystoteles i John Dewey. Przedstawicielem etyki czystej intuicji jest Immanuel Kant, który utożsamiał moralną naturę działania z zasadą stojącą za nim. Aby ocenić zachowanie jako moralne, wystarczy stwierdzić, że jest ono zdeterminowane przez zasadę (uniwersalny sąd kategoryczny).

Kohlberg⁸ przyjął pogląd Kanta, lecz w zmodyfikowanej formie. Sąd moralny jest koniecznym komponentem działania moralnego, choć może okazać się niewystarczającym warunkiem jego wystąpienia. Kohlberg kładzie nacisk na element poznawczy i uważa, że bez sądu moralnego nie można orzec o moralności działania, bez względu na to, jak dobroczynne są jego skutki.

Wszelkie rozważania związku rozumowania moralnego z działaniem wymagają określenia obu terminów. Jeśli przyjąć, że przejawami myślenia moralnego są wszelkie twierdzenia o treści moralnej, to daje się odnaleźć przynajmniej trzy różne sposoby rozumienia pojęcia „myślenie moralne”. Max Weber ujmował myślenie moralne jako ogół wiedzy o treści moralnej posiadanej przez jednostkę, np. informacje o normach społecznych, dobrych i złych formach zachowania i porównywał stan posiadanej wiedzy z rzeczywistym zachowaniem badanych. Inni (np. Henschel) utożsamiają myślenie moralne z postawami moralnymi wyrażającymi się w osobistych przekonaniach i w stosunku emocjonalnym do różnych zachowań moralnych. Wreszcie uważa się, że moralne znaczenie działania wiąże się z moralnym sensem twierdzeń w ten sam sposób dla wszystkich osób. Według Augusta Blasiego⁹ właśnie te założenia uniemożliwiły uchwycenie związku między myśleniem i działaniem moralnym w badaniach. Trzeci sposób definiowania myślenia moralnego, przyjmowany przez Kohlberga i Blasiego, prowadzi do ujęcia myślenia moralnego jako sądu moralnego lub rozumowania. W sądzie moralnym jednostka dokonuje wyboru jednej z kilku wartości i podaje racje za nią przemawiające, czyli określa moralny sens swojej decyzji. To, jakie znaczenie moralne przypisuje jednostka wartości, zależy od stadium rozumowania moralnego. Ta sama wartość może być rozmaicie pojmowana i uzasadniana, ponieważ każde stadium rozwoju moralnego prezentuje specyficzne rozumienie moralności.

Wreszcie pozostaje problem zdefiniowania zachowania moralnego. Kohlberg proponuje dwa różne ujęcia moralnej słuszności działania. W pierwszym

⁸ L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development. Nature and Validity of Moral Stages*, t. 2, Harper & Row Publishers, San Francisco 1984.

⁹ *Ibidem*.

centralne miejsce zajmuje jednostka i jej punkt widzenia. Zdaniem Kohlberga to nie my, badacze, lecz każda jednostka samodzielnie powinna decydować o tym, czy zachowanie jest słuszne czy nie. Tę definicję działania moralnego nazwał koncepcją „osobistej spójności” lub „odpowiedzialności moralnej”¹⁰. Odpowiedzialność jako cecha osobowości oznacza troskę o konsekwencje swego działania oraz zgodność między tym, co uważa się, że powinno być zrobione a tym, co się robi rzeczywiście. Działanie moralne to zatem takie, które jest zgodne z treścią sądu moralnego, niezależnie od tego, jaka jest to treść. Każde więc zachowanie jednostki zgodne z jej wyborem jest moralnie słuszne.

Druga definicja moralnego zachowania zmierza do opisanie moralnego dobra lub zła. Jest ona oparta na filozoficznej koncepcji „moralnej metody” dochodzenia do uniwersalnie słusznego rozwiązania konfliktu moralnego. Owa moralna metoda dochodzenia do sądu jest sposobem moralnego rozumowania na podstawie uniwersalnych zasad etycznych. Ten rodzaj rozumowania nie dotyczy powinności, tj. nie wyjaśnia kwestii, co w danej sytuacji powinno być zrobione, co jest słuszne. Omawiana moralna metoda jest raczej sposobem patrzenia i rozumowania w sytuacji konfliktu norm. Wielu filozofów, poczynawszy od Kanta, rozważało ten moralny punkt widzenia. Wyraża się on w sądzie moralnym, któremu przypisywane są pewne cechy formalne:

- odwracalność – to branie pod uwagę interesów i punktów widzenia wszystkich osób i przez wszystkie osoby uczestniczące w konflikcie;
- uniwersalność – zalecane postępowanie odnosi się do każdego człowieka znajdującego się w podobnej sytuacji;
- preskryptywność – oznacza, że powinność moralnych działań niezależna jest od skłonności danej osoby czy też pragmatycznych rozważań.

Ze względu na przedstawione powyżej cechy rozumowanie moralne opierające się na zasadach etycznych może doprowadzić do ustalenia tego, co jest obiektywnie dobre lub złe. To ujęcie moralnego działania, szersze od wspomnianej koncepcji odpowiedzialności osobistej, wskazuje, że zachowanie moralne to takie, które jest zgodne z ustalonym przez zasady wyborem. Wśród zasad etycznych, wyodrębnionych przez filozofów, Kohlberg podkreśla zasadę sprawiedliwości Kanta i zasadę użyteczności Johna Stuarta Milla. Pierwsza z nich jest zasadą szacunku dla ludzkiej godności i autonomii („Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w swojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”). Druga jest zasadą maksymalizacji ludzkiego szczęścia i dobrobytu oraz minimalizacji cierpienia (jak najwięcej dobra dla jak największej liczby osób)¹¹.

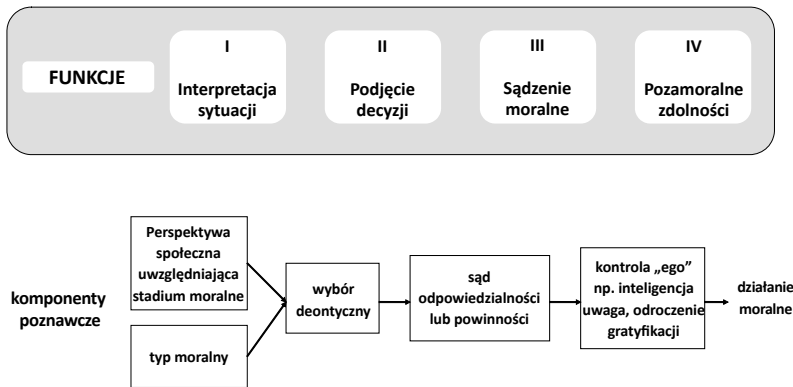
¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

Model związku myślenia moralnego z działaniem według Kohlberga

Analizując Kohlbergowski model przedstawiający związek myślenia z działaniem, należy pamiętać o podstawowym założeniu dokonany przez Kohlberga, że sąd moralny jest warunkiem koniecznym zachowania moralnego. Sąd moralny będący wyrazem myślenia jednostki o konflikcie wartości formułowany jest z perspektywy stadium. Każde stadium w rozwoju myślenia o kwestiach moralnych reprezentuje specyficzne rozumienie moralności. Jednostka odczytuje i interpretuje moralny sens wartości oraz określa powinność moralną zgodnie z osiągniętym poziomem rozwoju.

W swoim modelu związku myślenia moralnego z działaniem Kohlberg¹² wyodrębnił pięć komponentów poznawczych, z których każdy pełni odpowiednią funkcję psychologiczną (rys. 1)



Rys. 1. Model związku myślenia moralnego z działaniem

Źródło: opracowanie autorki na podstawie: L. Kohlberg, *op. cit.*, t. 1.

Dwa główne komponenty to stadium uwzględniające perspektywę społeczną i typ moralny. Według Kohlberga centralnym zagadnieniem rozwoju moralnego jest rozwój sądów i argumentacji moralnych. Specyfika sądów moralnych polega na tym, że przyjmowane są na podstawie społecznego punktu widzenia, istnieją w kontekście wartości i są preskryptywne (tj. zalecają pewien sposób postępowania). Kohlberg wyróżnił sześć stadiów zgrupowanych na trzech poziomach (podstawą wyodrębnienia stadiów jest ich struktura, tj. swoisty dla każdego stadium sposób myślenia). Kohlberg skłania się ku przyjęciu dwóch typów rozumowania moralnego: typu A – heteronomicznego i typu B – autonomicznego. Osoby reprezentujące typ B wydają sądy bardziej preskryptywne (zobowiązanie opiera się na nakazie sumienia i moralnej konieczności), odwracalne (ujmują perspektywy wielu osób) i uni-

¹² L. Kohlberg, *op. cit.*, t. 1.

wersalne (posiadają większy stopień ogólności) niż osoby reprezentujące typ A na tym samym stadium.

Kolejne dwa komponenty poznawcze uwzględnione przez Kohlberga to sąd deontyczny i sąd o odpowiedzialności. Te dwa typy sądów moralnych pełnią funkcję ogniw pośredniczących między myśleniem a działaniem moralnym w prezentowanym modelu. Sąd deontyczny odnosi się do tego, że określone działanie jest dobre lub jest powinnością moralną. Wywodzi się on z zasad etycznych lub norm moralnych (przykładem sądu deontycznego może być zastosowanie zasady szacunku dla ludzi lub pragmatycznej zasady największego dobra). Sąd o odpowiedzialności wyraża zobowiązanie do działania w sposób, który uznano za dobry lub za powinność moralną. Mówi o tym, dlaczego należy postąpić tak, jak nakazuje sąd deontyczny, określa w jakiej mierze to, co jest moralnie słuszne lub dobre, jest konieczne dla Ja.

Kohlberg wyróżnia więc dwie fazy tworzenia sądów o realnej sytuacji, w której zachodzi konflikt norm. Pierwsza faza to sąd o moralnie słusznym działaniu. Drugą fazę stanowi sąd o odpowiedzialności, będący zatwierdzeniem wyboru. Przejście od sądu deontycznego i sądu uznającego osobistą odpowiedzialność za działanie określone jako moralnie słuszne dokonuje się za pośrednictwem dążenia do wewnętrznej spójności. Kohlberg uważa, że zgodność między myśleniem i działaniem wzrasta w miarę, jak jednostka przechodzi do coraz wyższych stadiów w rozumowaniu moralnym.

W swoim modelu Kohlberg uwzględnia również fakt, że istotny wpływ na to, czy osoba zachowa się w sposób, który uznaje za moralnie właściwy, mogą mieć takie właściwości jak poziom inteligencji czy tolerancja na odroczenie gratyfikacji. Tego typu czynniki Kohlberg łączy w jeden zespół i określa go kontrolą *ego*. Wprawdzie sama inteligencja czy tolerancja na odroczenie gratyfikacji nie stanowią specyficznie moralnych czynników, niemniej jednak mogą one wpływać na zachowanie moralne jednostki w takim samym stopniu, w jakim wyznaczają wszelkie jej zachowania. Od poziomu inteligencji może np. zależeć adekwatność konstruowanego planu działania w stosunku do zamierzonego celu moralnego. Oba komponenty poznawcze, tzn. sąd o odpowiedzialności i kontrola *ego*, stanowią psychologiczny odpowiednik opisywanej przez filozofów moralnej woli.

Do propozycji Kohlberga nawiązuje wspomniany we wcześniejszym rozdziale czteroelementowy model Resta¹³. Przypomnijmy, że dzięki wrażliwości moralnej w toku pierwszego procesu dochodzi do uświadomienia sobie kwestii moralnej w danej sytuacji społecznej. Drugi proces, dzięki rozumowaniu moralnemu, przynosi rozwiązanie kwestii moralnej w postaci właściwego projektu działania w danej sytuacji z punktu widzenia ideału moralnego. Wkładem trzeciego procesu staje się decyzja o podjęciu działania moralnego wówczas, gdy motywacja moralna ma przewagę nad innymi motywacjami działania w danej sytuacji społecznej. Realizacja wybranego sposobu działania, angażująca charakter moralny człowieka, siłę *ego*, inteligencję i inne

¹³ J. Rest, *op. cit.*

czynniki istotne dla rzeczywistego przeprowadzenia działania – to charakterystyka czwartego składnika procesów, dzięki którym dokonuje się działanie moralne.

Model Kohlberga nie wyjaśnia w pełni związku myślenie – działanie moralne, co było powodem wielu uwag krytycznych. Niektórzy badacze rozwoju moralnego uważają, że stanowisko Kohlberga jest zbyt abstrakcyjne i przez to zawężone, a sam autor rozważa myślenie moralne w oderwaniu od wcześniejszych doświadczeń jednostki oraz interpersonalnego i sytuacyjnego kontekstu. Kolejna uwaga dotyczy powiązań między sądem deontycznym i sądem o odpowiedzialności. Kohlberg nie wyjaśnia, jakie relacje zachodzą między tymi dwoma typami sądów moralnych, czy chodzi tylko o współwystępowanie, czy też są one powiązane głębiej. Powyższe uwagi nie kwestionują bynajmniej wartości proponowanego przez Kohlberga modelu. Fakt, iż wiele kwestii pozostaje nadal otwartych, sugeruje raczej potrzebę dalszych badań.

Reasumując nasze rozważania, rozwój moralny w tradycji postpiagetowskiej pojmowany jest jako proces zachodzący równocześnie w dwóch sferach: myślenia o kwestiach moralnych i zachowania jednostki. Końcowym punktem owego rozwoju jest dojrzałość moralna osiągnięta przez jednostkę wówczas, gdy myślenie moralne skłania ją do moralnego działania.

Bibliografia

- Gała A.E., *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Lew, Wrocław 1992.
- Kohlberg L., *The Psychology of Moral Development. Nature and Validity of Moral Stages*, t. 1, Harper & Row Publishers, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., *The Psychology of Moral Development. Nature and Validity of Moral Stages*, t. 2, Harper & Row Publishers, San Francisco 1984.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1967.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa, 1966.
- Rest J., *Morality*, [w:] *Manual of Child Psychology*, red. P. Mussen, Willey, New York 1970.
- Rest J., *Research Director, Center for the Study of Ethical Development*, University of Minnesota, Minneapolis 1986 (skrypt).
- Rest J., *Revised Manual for Defining Issues Test. An Objective Test for Moral Judgement Development*, Minnesota Moral Research Projects, Minneapolis 1979.

Summary

62

The issue of the relationship between thought and moral action has been a topic of reflection for teachers, psychologists and philosophers for many years. The fundamental question is whether or not there is a relationship between moral thinking and moral behaviour and, if there is one, what its nature is. The current positions on this issue can be summarised as three views. The first view assumes that there is no relationship between thinking and action (as claimed by Grinder); hence the common suggestion that moral thinking and moral behaviour should be studied as two separate systems. The second position, as represented by Piaget, refers to his general proposition that moral thinking originates in action.

Those supporting Piaget's position stress that thinking is genetically secondary and is derived from action. The third position, which represents views held by Kohlberg and Rest, considers moral thinking and action as processes interrelated to each other and interpenetrating each other. The aim of this paper is to look at moral development construed as a process occurring in two areas: that of thinking about moral issues and that of the behaviour of an individual.

Joanna Wnęk-Gozdek

Samotność – droga do destrukcji czy samorozwoju

Nie ma na ziemi człowieka, który nie doświadczyłby w swoim życiu samotności i tym samym nie poświęcił choć chwili na refleksję nad jej istotą i sensem. Wydawać by się mogło, że jest ona tak samo nieuchronna jak śmierć. Zdaniem niektórych długotrwała samotność może prowadzić do obumarcia duchowego jednostki, a w dalszej konsekwencji do mniej lub bardziej desperackich prób zakończenia bolesnej egzystencji. Owszem, można podjąć walkę z owym determinantem i wielu takich śmiałków na przestrzeni wieków było, ale ten bój jest z góry skazany na porażkę. Cóż zatem ma czynić człowiek z owym dziwnym darem Boga, nieodłącznym towarzyszem życia? Jednoznacznej odpowiedzi nie można udzielić. Człowiek jest zbyt wielką tajemnicą, aby móc naukowo zgłębić jego psychikę, a następnie udzielić mu adekwatnej do jego sytuacji życiowej i zadowalającej odpowiedzi. Każdy musi sam ją odnaleźć. Najczęściej takie poszukiwanie trwa latami, a upływający czas staje się w tym przypadku sprzymierzeńcem. To życie i zdobywane latami doświadczenie wykuwa ostateczną odpowiedź. Cóż zatem mi pozostaje? Ukażać próby poszukiwań uprzednio wybranych osób, podzielić się ich refleksją i pozostawić samotnie... z pustym miejscem na odpowiedź.

Owa intelektualna wędrówka została umieszczona w głównej mierze w nurcie egzystencjalizmu i personalizmu. Należałoby ją rozpocząć w miejscu stworzenia istoty ludzkiej – Edenie. „Pan Bóg wziął zatem człowieka i umieścił go w ogrodzie Eden, aby uprawiał go i doglądał. [...] Potem Pan Bóg rzekł: nie jest dobrze, żeby mężczyzna był sam”¹. Wydawać by się mogło, że owe słowa Stwórcy są przewrotne, bowiem całe życie ludzkie jest przetkane momentami samotności i osamotnienia. Wskazówki należy szukać w innym miejscu Świętej Księgi, gdzie zostało zapisane: „Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę”². A dokonując owego aktu, dał człowiekowi udział w tym wszystkim, co było wpisane w jego Istotę. Za kilkanaście wieków jeden z filozofów, Søren Kier-

¹ *Księga Rodzaju* 2,15 i 18, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallotinum, Poznań 2000, s. 26.

² *Księga Rodzaju* 1, 27, [w:] *Pismo Święte...*, op. cit., s. 25.

kegaard, tak skomentuje owo podobieństwo: „cierpienie Chrystusa (drugiej Osoby Boskiej) było najbardziej samotne, bo był on opuszczony nie tylko przez ludzi”³, ale także przez Boga⁴. Z kolei Arthur Schopenhauer w *Aforyzmach o mądrości życia* zauważył, że „im kto wyżej stoi w hierarchii natury, tym bardziej jest samotny, i to z istoty swej, nieuchronnie”⁵.

Trudno poddawać analizie samotność bez uprzedniego, w miarę klarownego, zdefiniowania tego pojęcia. Podczas próby uporządkowania semantycznego okazuje się, że termin ten jest tak samo trudny do ogarnięcia, jak i stan, który określa. Ten chaos można próbować przełamać, odwołując się do starożytnych języków. W starogreckim istniały dwa określenia: *monosé* (samotność) oraz *monachia* (odosobnienie). Łacina zdaje się w tym względzie precyzyjniejsza. Posługuje się trzema słowami: *salitudo* – samotność; *soitas/solitaria* – życie w pojedynkę, odosobnienie; *isolatio* – wyobcowanie, wyosobnienie

W naszym ojczystym języku istnieje wiele terminów: *samotność* (stan konstytuowany przez introwertyczną autorefleksję), *osamotnienie* (stan/poczucie opuszczenia, odrzucenia), *odosobnienie* (pozostawanie w pojedynkę, samotnictwo) oraz *wyobcowanie* (stan/poczucie bycia obcym, alienacja, izolacja)⁶. Również i ten podział wydaje się nie dość precyzyjny. Ksiądz Jan Twardowski w jednym ze swoich wierszy *Różne samotności* dziękuje za możliwość doświadczania różnorodnych przejawów samotności. Lista jest długa:

za taką gdy nie ma nikogo
lub gdy się razem płacze
i taką że niby dobrze
ale zupełnie inaczej
za najbliższą kiedy nic nie wiadomo
i taką ze wiem po cichu ale nie powiem nikomu
za taką kiedy się kocha i taką kiedy się wierzy
że szczęście się połamało [...]
jest samotnością wiadomość
list dworzec pusty milczenia
pieniądz genialnie chory
minuty jak ciężkie kamienie [...]

W tym semantycznym dyskursie należy uwzględnić także głos Paula Tillicha. Warto go zacytować w całości: „Nasz język roztropnie wyczuwa dwa

³ S. Kierkegaard, *Wprawki do chrześcijaństwa*, tłum. A. Szwed, Antyk, Kęty 2002, s. 119.

⁴ *Ibidem*, s. 161.

⁵ A. Schopenhauer, *Aforyzmy o mądrości życia*, tłum. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1974, s. 174.

⁶ P. Domeracki, *Meandry filozofii samotności*, [w:] P. Domeracki, W. Tyburski, *Zrozumieć samotność*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006, s. 17.

⁷ J. Twardowski, *Różne samotności*, www.wpk.p.lodz.pl/~sebekmez/t/text0220.html (25.02.2012).

aspekty ludzkiego bycia samotnym. Wytworzył słowo *osamotnienie* dla wyrażenia cierpienia bycia samotnym. Wytworzył również słowo *odosobnienie* dla wyrażenia chwały bycia samotnym”⁸.

Dla starożytnych samotność nie miała negatywnego oddźwięku. Uważano, że jest ona tak samo ważna i potrzebna jak funkcjonowanie we wspólnocie. Seneka Młodszy sądził, że egzystencja ludzka jest rozpięta pomiędzy tymi dwoma skrajnościami. Najlepszym wyjściem byłoby mieszać i przeplatać oba te stany. Samotność może stanowić lekarstwo na niechęć do ludzi i budzić tęsknotę za ich towarzystwem, zaś przebywania wśród ludzi będzie stanowić panaceum na samotność⁹. To właśnie starożytni myśliciele zapoczątkowali twierdzenie, iż w odosobnieniu, tak fizycznym, jak i duchowym, człowiek może odkrywać i rozwijać swoje talenty i geniusz. Seneka w następujący sposób to argumentuje: „I choćbyśmy nawet nie próbowali żadnego innego, zbawczego dla nas sposobu, to jednak odosobnienie samo przez się wyjdzie nam na pożytek. W osamotnieniu stajemy się lepsi [...]. Duch wielki nawet w ukryciu domowym znajduje możliwość swobodnego rozwoju, i rzecz ma się tutaj wprost przeciwnie niżeli ze lwami i dzikimi bestiami. W nich bowiem jaskinia tłumi porywy, u ludzi najwspanialsze dzieła powstają właśnie w odosobnieniu”¹⁰. Do podobnych wniosków dojdzie za dwadzieścia wieków ks. Włodzimierz Sedlak. Jego myśl powinna przyświecać wszystkim uczonym: „Samotność poczytuję za nieodzowny warunek dobrego przefermentowania intelektualnego w pracy naukowej, za niewyczerpane źródło czasu, za istotny warunek głębi poznania i zarazem horyzontalnej szerokości”¹¹.

Również Schopenhauer zdaje się przekonany, że samotność u człowieka o wielkim duchu może tylko spotęgować jego geniusz, bowiem w jej obliczu każdy czuje, ile sobą naprawdę przedstawia¹². Ludzie są skłonni uciekać przed samotnością, bowiem prawda o samym sobie zawsze była i będzie bardzo trudna. Jest to jednak jedyna droga do prawdziwej mądrości. Filozof bardzo dobrze zdaje sobie z tego sprawę, pisząc, że „samotność jest przeznaczeniem wszystkich wybitnych duchów: od czasu do czasu boleją nad nią, zawsze jednak ją wybiorą jako mniejsze zło”¹³. Claude Adrien Helvétius ukazuje w konkretny sposób wyższość samotności nad życiem w świecie. W nim człowiek uczy się wyposażać myśli, a zdobywa je w odosobnieniu, następnie „w samotności obserwuje rzeczy, w świecie obserwuje jedynie sposób, w jakich o nich się mówi”¹⁴. Analizując powyższą myśl, można dojść do wniosku, iż wejście w samotność winno być jednym z etapów na drodze zdobywania pełni człowieczeństwa. Socjolog Jan Szczepański zdaje się potwierdzać owe intuicje własnym doświadczeniem: „Samotność, czyli umiejętność zamknię-

⁸ Cyt. za: T. Gadacz, *O samotności i spotkaniu*, Znak, Kraków 1995, s. 71.

⁹ Cyt. za: *ibidem*, s. 23.

¹⁰ Cyt. za: *ibidem*, s. 24.

¹¹ Cyt. za: *ibidem*, s. 89.

¹² A. Schopenhauer, *op. cit.*, s. 172.

¹³ *Ibidem*, s. 184–185.

¹⁴ Cyt. za: T. Gadacz, *op. cit.*, s. 44.

cia się moim świecie wewnętrznym, jest warunkiem osiągnięcia mojego pełnego człowieczeństwa”¹⁵.

Wszelkie walory samotności zostały wyszczególnione przez Francesca Pertarkę, który wzorując się na *Hymnie do miłości*, stworzył nowy hymn: „Samotność jest święta, prosta, nie zepsuta i najbardziej czysta ze wszystkich rzeczy ludzkich [...]. Samotność nie chce nikogo zwodzić, nikomu nie schlebia, nic nie ukrywa, nic nie zmyśla. Jest ona całkiem naga i bez ozdób, nie wystawia się na widok publiczny ani nie szuka oklasków, które zatruwają duszę [...]. Jest wszechobecna, szczęśliwa i spokojna, jest prawdziwą twierdzą górską i portem, gdzie się chronimy przed burzami”¹⁶. Samotność nie jest łatwym stanem, bardzo wiele wymaga i jeśli człowiek nie jest do niej w odpowiedni sposób przygotowany, nie potrafi stawić jej czoła, przyjąć w swoim życiu, może zostać przez nią zniszczony. To trochę tak jak z wypływaniem na głębokie wody. W taką wyprawę trzeba się dobrze przygotować, zaopatrzyć w odpowiednie sprzęty (w tym przypadku cnoty) i stopniowo wypływać. Zapewne przydałby się również dobry nauczyciel pływania na głębokościach. Epiktet w swoich rozważaniach na temat samotności dobitnie podkreślał: „A jednak mimo wszystko trzeba mieć również i do tego odpowiednie przygotowanie, by móc poprzestać na samym sobie, by móc obcować z samym sobą”¹⁷.

Podobną zasadę stopniowości wyznawał Jean-Jacques Rousseau. W *Umowie społecznej* udzielał bardzo konkretnych wskazówek: „Proszę się nauczyć być samotną bez przykrości. [...] Proszę się nie lękać, że ćwicząc od czasu do czasu wycofanie się z wielkiego świata, staniesz się, Pani, milcząca i dzika i zaniedbasz nawyków, których nie chciałybyś się wyrzec. Raczej przeciwnie, staną się Pani tylko miłsze”¹⁸. Również Schopenhauer uważał, iż należy wyposażać młode pokolenie w umiejętność znoszenia samotności, bowiem stanowi ona źródło szczęścia oraz spokoju ducha¹⁹.

Trzeba jednak mieć na względzie, że nie każdy człowiek, z powodu swoich predyspozycji psychicznych, jest w stanie znieść bez szwanku dla siebie samego stan samotności. Są tacy, na których dłuższa rozłąka z ludźmi działa destrukcyjnie. Seneka przestrzegał: „Otóż nie należy zostawiać samemu sobie żadnego człowieka nieroztropnego”²⁰. Osamotnienie sprzyja bowiem podejmowaniu przez ludzi tej kategorii różnych niecnych czynów. Lista owych występków jest spora: knują niegodziwe zamysły, gotują sobie i innym przyszłe niebezpieczeństwa, zaspokajają swe występne żądze. Również ich duch dopuszcza do głosu różne myśli: wyjawia wszystko, co ze strachu lub też ze wstydu ukrywał, zaostrza swe zuchwalstwo, pobudza chuć i podżega swą gniewliwość²¹.

¹⁵ Cyt. za: *ibidem*, s. 87.

¹⁶ P. Domeracki, W. Tyburski, *op. cit.*, s. 9.

¹⁷ Cyt. za: T. Gadacz, *op. cit.*, s. 21.

¹⁸ Cyt. za: *ibidem*, s. 37.

¹⁹ Cyt. za: *ibidem*, s. 49.

²⁰ Cyt. za: *ibidem*, s. 25.

²¹ Cyt. za: *ibidem*.

Do bardzo ciekawych spostrzeżeń doszedł Abraham J. Heschel, dokonując analizy percepcji samotności na przestrzeni wieków: „Ale w starożytnych czasach, tak samo jak w średniowieczu, ludzie byli świadomi potrzeby samotności i czuli respekt dla tego, co oznaczała. W ciągłej stadności naszych czasów ludzie wzdragają się przed samotnością tak dalece, że potrafią ją wykorzystywać jedynie do tego, by karać nią kryminalistów”²². Rzeczywiście o samotności coraz częściej pisze się w negatywnych kategoriach, np. współczesnej choroby cywilizacyjnej. Ujawniła się ona ze wzmoczoną siłą w odpowiedzi na proces globalizacji, rozumiany jako przemiany mające na celu skrócenie przestrzeni i czasu. Dziś w dobie rozwoju komunikacji i najróżniejszych komunikatorów, w tym internetowych, człowiek czuje się coraz bardziej samotny. Alvin Toffler zauważył, iż współcześnie samotność przyjęła tak szeroki zasięg, że stała się zjawiskiem zbiorowym²³. Ludzkość, próbując sobie poradzić z tym zjawiskiem, zaczęła je dokładnie opisywać i kategoryzować. Obecnie istnieje bardzo wiele podziałów. Jeden z nich, uwzględniający liczebność osób dotkniętych samotnością, wyszczególnia trzy formy: jednostkową, binarną oraz zbiorową.

Pierwsza może mieć swoje początki w rozbiciu rodziny wielopokoleniowej, rozpadzie pożycia małżeńskiego, czy to w wyniku niezgodności charakterów, rozlicznych patologii, czy ostatnio coraz częstszych migracji zarobkowych. Brak oparcia ze strony tej najbardziej podstawowej grupy społecznej powoduje u wielu poczucie osamotnienia i utratę sensu własnej egzystencji. Człowiek do prawidłowego funkcjonowania potrzebuje kogoś, z kim mógłby się dzielić swoimi myślami, spostrzeżeniami i odkryciami. O tej swoistej potrzebie wspominał Ciceron: „Gdyby ktoś dostał się do nieba i ujrzał stamtąd urządzenie świata oraz piękno gwiazd, nie wydałby mu się przyjemny ten zadziwiający widok; lecz stałby się najmiłszy, gdyby miał kogoś, komu by to opowiedział”²⁴.

Drugi rodzaj samotności jest nieodzownym dowodem na to, że współczesny człowiek powoli zatracił zdolność autentycznego bycia z drugim człowiekiem. Wszelkie przemiany dokonujące się na świecie sprawiły, iż niejednokrotnie łatwiej nawiązać kontakt z kimś obcym przebywającym na drugiej półkuli niż z osobą mieszkającą pod tym samym dachem. Małgorzata Jacyno²⁵ w książce *Kultura indywidualizmu* opisała przeobrażenie znaczenia pojęcia „obcy”. Dawniej był to ktoś, kto mieszkał w drugim kraju, na drugiej półkuli. Współcześnie ten termin nabiera odniesienia do najbliższych. Nierzadko jest to osoba, z którą mieszka się pod jednym dachem. Półki w księgarniach wypełnione są terapeutycznymi podręcznikami o jednoznacznych tytułach *Toksyczni rodzice*, *Toksyczna miłość* itd. Na domiar złego nowoczesne technologie, z Internetem na czele, wyposażają współczesnych ludzi w przeróżne

²² Cyt. za: *ibidem*, s. 62.

²³ P. Domeracki, W. Tyburski, *op. cit.*, s. 7.

²⁴ Cyt. za: T. Gadacz, *op. cit.*, s. 27.

²⁵ Zob. M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

możliwości kreowania własnej tożsamości i tym samym pozbawiają ich zdolności zgłębienia prawdy o samym sobie. W końcu człowiek może się pogubić w tych swoich wszystkich kreacjach. Odwrót nie jest łatwy, bowiem rozbity tożsamość bardzo trudno scalić, zwłaszcza w tym nieustannym pędzie i hałasie, jakie serwuje współczesny świat.

Podobnie dzieje się w świecie realnym. Człowiek XXI wieku bardzo łatwo wpada w pułapkę pozornej ucieczki przed samotnością. Obawiając się braku akceptacji ze strony otoczenia i wynikającej z niego samotności, zakłada liczne maski i kreuje społecznie aprobowany *image*, który w konsekwencji skazuje go na samotność. Tylko ta jest znacznie bardziej dotkliwa, gdyż jest odcieniem się od samego siebie.

Lekarstwem na tego typu schorzenie, zdaniem cytowanego już Seneki, jest jeszcze inna kategoria samotności – z wyboru. Filozof zachęca, aby „ukryć się na osobności, lecz zarazem ukryć też samo swe odosobnienie”²⁶. Dziś, o dziwo, coraz popularniejsze stają się urlopy spędzane w klasztorach czy eremach. Ludzie gotowi są zapłacić, aby móc pobyć z dala od zgiełku w surowej celi czy też pokontemplować na łonie natury podczas tak zwanego urlopu w samotni. Oferta owego odosobnienia najczęściej obejmuje: milczenie, kontemplację oraz posiłki składające się z chleba i wody, choć zdarzają się bardziej radykalne: „Za odpowiednią opłatą jesteśmy w stanie wynieść nawet łóżko i wstawić trumnę, jak by klient sobie życzył – opowiada ks. Wiesław Kowalewski, dyrektor Pustelni Złotego Lasu w Rytwianach koło Staszowa, która mieści się na terenie pokamedulskiego zespołu klasztorowego. Nie ma tam obowiązku chodzenia na bosaka i w habitach, ale komórki i laptopy obowiązkowo trzeba zdeponować przy wejściu”²⁷. Pragnienie ucieczki od zgiełku świata może przyjmować również chorobliwe formy. W Japonii, jednym z najbardziej rozwiniętych krajów, pojawiło się zjawisko masowego wycofywania się z życia społecznego, opisane przez psychiatrów jako syndrom *hikikomori*. Statystyki podają, że obecnie na ten syndrom choruje około 2 milionów osób. Jego ofiarą padają w głównej mierze młodzi ludzie z zamożnych rodzin, którzy w pewnym momencie nie wytrzymują presji otoczenia, systemu edukacji oraz zabójczego kultu pracy²⁸. Owo zaginione japońskie pokolenie azylnie odnajduje w wirtualnym świecie, a na wszelkie próby przywrócenia go do społeczeństwa reaguje zachowaniami antyspołecznymi²⁹.

Ostatni rodzaj dotyczy tzw. samotności w tłumie³⁰. Występuje on zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich czy metropoliach, gdzie nawet najbliżsi sąsiedzi w bloku się nie znają. Człowiek niezależnie od czasów i warunków był, jest

²⁶ Cyt. za: T. Gadacz, *op. cit.*, s. 26.

²⁷ *Modne wakacje za klasztorną furtką*, www.urlop.com.pl/wojewodztwa.php?id=611 (25.02.2012).

²⁸ A. Gutowska, *Hikikomori – samotność w XXI wieku*, [w:] P. Domeracki, W. Tyburski, *op. cit.*, s. 218–219.

²⁹ *Ibidem*, s. 222–223.

³⁰ Zob. D. Riesman, *Samotny tłum*, tłum. J. Strzelecki, Vis-à-vis, Etiuda, Warszawa 1996.

i pozostanie istotą społeczną. Świadomość anonimowości może zaburzać jego poczucie bezpieczeństwa. Już w oświeceniu myśliciele dostrzegli, że cywilizacja niesie ze sobą niebezpieczeństwo marginalizacji i wykluczenia. Rousseau stwierdził, że samotność w mieście zawsze jest smutna, bowiem wszystko, co otacza człowieka, jest dziełem rąk ludzkich i stanowi wynik społecznego życia. Człowiek ma wewnętrzny przymus uczestniczenia w tzw. życiu, jeśli nie bierze w nim udziału, czuje się nieswojo³¹. Do pogłębiania samotności przyczyniają się rozliczne mechanizmy życia społecznego, z których konsekwencji ludzkość nie do końca zdaje sobie sprawę. Wśród nich znajdują się takie procesy jak: alienacja z przyrody (denaturalizacja), alienacja ze społeczeństwa (udziału w nim), alienacja z autentyczności egzystencji (depersonalizacja) a także alienacja z indywidualności (uniformizacja kulturowo-społeczna). Powyższą listę dopełniają przemiany charakteryzujące nasze czasy: szalona pogoń za zyskiem, brak czasu, wroga rywalizacja, przymus samodzielności, zdania na siebie³². W XXI wieku pojawiła się, na zgubę człowieka, nowa kategoria postępu. Jej charakterystyki dokonuje Zygmunt Bauman, opisując płynną nowoczesność³³. Współcześnie życie człowieka jest mu zadawane. Swoistemu przeinterpretowaniu i ujednoktowieniu uległo także rozumienie pojęcia postępu. „Stał się [on] przedsięwzięciem indywidualnym, a nie jak dawniej, zbiorowym”³⁴. W każdej strony człowiek słyszy komunikaty: „Jak nie będziesz się starał, to postęp cię wyprzedzi i zostaniesz prowincjuszem. Musisz się nieustannie ulepszać, starać, naprężyć, żeby inni cię nie wyprzedzili. Stąd jedynym sposobem bycia nowoczesnym jest nieustanne, kompulsywne, obsesyjne ulepszenie się”³⁵.

Te wszystkie przemiany sprawiają, że ludzie przestają sobie radzić z własnym życiem. Erich Fromm podał szereg sytuacji, w których współczesna samotność wywołuje liczne schorzenia psychofizyczne. W *Ucieczce od wolności* pisał: „Poczucie kompletnego osamotnienia i izolacji prowadzi do psychicznej dezintegracji dokładnie tak samo jak zagłodzenie prowadzi do śmierci”³⁶. W innym dziele wymienił przyczyny owej eskalacji samotności. Lista jest wyjątkowo obszerna. Znalazły się na niej: wyobcowanie od siebie, od swoich bliznich, od natury, przekształcenie w towar, traktowanie własnych sił żywotnych jako swoistej inwestycji, automatyzacja stosunków międzyludzkich, rutyna biurokratyzowanej, zmechanizowanej pracy itd.³⁷. Szerokiej analizy zjawiska samotności dokonał również Antoni Kępiński. Zauważył on, iż współcześnie samotność dotyczy kategorii czasu oraz przestrzeni. Wszystkiemu towarzyszy

³¹ Cyt. za: T. Gadacz, s. 37.

³² P. Domeracki, W. Tyburski, *op. cit.*, s. 8.

³³ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 209.

³⁴ *Ibidem*, s. 210.

³⁵ *Ibidem*, s. 230.

³⁶ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemińscy, Czytelnik, Warszawa 1970, s. 38.

³⁷ Zob. E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Sagittarius, Warszawa 1992.

brak łączności z ludźmi i z przyrodą. Od emocjonalnego kontaktu oddziela ludzi konieczność noszenia różnych masek, będących następstwem za dużego zagęszczenia i skomplikowania stosunków międzyludzkich. Od przyrody odizolowała człowieka warstwa technicznego środowiska³⁸. Odzwierciedleniem ludzkich lęków, zdaniem lekarza, są sny. W nich zawarte są takie elementy, jak: zagubienie w wielkich miastach, hotelach z tysiącami drzwi; w korytarzach, z których nie można się wydostać; błaganie po pustkowiach, wąwozach, tajemniczych zamkach, gdzie drzwi same otwierają się bądź zamykają; niemożność wyjścia z jakiś pomieszczeń; zagubienie oraz desperackie poszukiwanie najbliższych, którzy w momencie odnalezienia ponownie znikają³⁹.

Wydawać by się mogło, że współczesny człowiek skazany jest na totalne osamotnienie, a słowa Kierkegaarda nabierają charakteru dogmatu: „Samotnie płyniemy po bezkresnym oceanie, samotnie pod niekończącym się nieboskłonem”⁴⁰. Podobny klimat ma refleksja Hansa Ursa von Balthasara: „Jak daleko od jednej istoty do drugiej! Nawet wtedy, gdy łączy je miłość i dają sobie znaki niczym dwie samotne wyspy, nawet jeśli próbują się wymienić swą samotnością, łudząc się, że doświadczą zjednoczenia, tym boleśniej właśnie doznają istnienia niewidocznych przeszkód [...]. Nikt nie rozerwie okowów, w których istnieje, nikt nie wie, kim jest ten drugi”⁴¹. Nic zatem nie może przynieść człowiekowi nadziei, bowiem samotność jest wpisana w ludzkie istnienie. W działach Kierkegaarda pada wiele słów na temat dramatu człowieka, który pozostaje samotny, zarówno przeżywając piękno, jak i cierpiąc, jest samotny tak w kontekście społeczeństwa, czyli zewnętrze, jak i Boga, którego nie dostrzega, a więc wewnętrznie⁴². Duński filozof jest wyjątkowo pesymistycznie nastawiony do otaczającej go rzeczywistości. Początkowo, jego zdaniem, wiara również nie daje człowiekowi nadziei na wyjście z owej egzystencjalnej pułapki samotności. Idąc bowiem za Bogiem, jednostka musi się wyalienować od ogółu. Wzniesić się poza obowiązujące w nim zasady etyczne, bowiem w doczesnym świecie nie jest możliwe nawiązanie dialogu z Bogiem. Wchodząc w osobowy kontakt ze Stwórcą, człowiek pozostawia ogół, którego domenę stanowi doczesność. Odnosząc się do Boga, traci wspólny język z innymi ludźmi i tym samym skazuje się na samotność zewnętrzną⁴³. W innym miejscu reasumuje: „Prawdziwy rycerz wiary jest zawsze absolutnym samotnikiem [...], kroczy samotnie obciążony swą strasliwą odpowiedzialnością”⁴⁴. Za punkt szczytowy rozważań można uznać rozpaczliwe stwierdzenie: „Kogo Bóg obdarza błogostawieństwem,

³⁸ Zob. A. Kępiński, *Melancholia*, PZWL, Warszawa 1985.

³⁹ A. Kępiński, *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 87.

⁴⁰ Cyt. za: T. Gadacz, *op. cit.*

⁴¹ H.U. von Balthasar, *Serce świata*, tłum. U. Poprawska, WAM, Kraków 2003, s. 9.

⁴² A. Słowikowski, *Dialektyka samotności według Kierkegaarda*, [w:] P. Domeracki, W. Tyburski, *op. cit.*, s. 65.

⁴³ *Ibidem*, s. 69–70.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 70.

tego przeklina w tej samej chwili”⁴⁵. W świetle tych słów nie powinno budzić zaskoczenia, jakże osobiste, wyznanie Matki Teresy z Kalkuty zawarte w *Prywatnych pismach Świętej z Kalkuty*. Stwierdzenie: „Ojciec – od roku 49 albo 50 to straszliwe poczucie pustki – ta niewypowiedziana ciemność – ta samotność – ta nieustanna tęsknota za Bogiem – która przyprawia mnie o ten ból w głębi serca”⁴⁶ w adekwatny sposób wyraża skutki szczególnego wybrania przez Boga. Osobliwego studium nad tajemnicą samotności przed Bogiem dokonał hiszpański mistyk i doktor Kościoła – św. Jan od Krzyża.

Wejście w głęboką relację z Bogiem sprawia, że człowiek ponownie zostaje posłany do innych ludzi. Im bowiem większa zdolność do głębokiej kontemplacji, tym większa miłość do bliźnich i pragnienie przyniesienia im owoców kontemplacji. Seneka tak opisuje tę dziwną zależność: „Lecz kiedy czytanie treściwszej księgi rozjarzy ducha, a szlachetne przykłady dodadzą bodźca, to aż chęć bierze, żeby wybiec na rynek i tam jednego wesprzeć słowem, drugiego – uczynkiem”⁴⁷.

Dyskusyjna pozostaje również kwestia owego egzystencjalnego skazania na samotność. Kierkegaard w jednym z ostatnich dzieł doszedł do wniosku, iż „człowiek, staje sam wobec Boga i braku samotności wewnętrznej, bo człowiek, stojąc wobec Boga, nie stoi nigdy sam”⁴⁸. W zaistniałych okolicznościach jednostka musi się odciąć od jakiegokolwiek poczucia osamotnienia, bowiem „wobec Boga w Chrystusie istnieją tylko pojedynczy ludzie”⁴⁹. W to osobliwe świadectwo nieustannej obecności Boga w życiu człowieka wiele wnosił Jan Paweł II – człowiek nieustannej kontemplacji, dialogu z Bogiem i doniosłych czynów. Przyjęcie powyższej prawdy o braku samotności nie jest wcale łatwe. Jednym wystarczy wiara, inni potrzebują dobitnych doświadczeń w drodze desperackich poszukiwań. Trud podejmowany przez tych drugich Hans Urs von Balthasar opisał w następujący sposób: „Szukasz jakiegoś dowodu, a przecież sam nim jesteś. Próbujesz Go, Niepoznawalnego, pochwycić siłą własnego umysłu, a zostajesz schwytyany w nieuchronną sieć Jego mocy. Chciałbyś ogarnąć, a już zostałeś ogarnięty. [...] Potrafisz dotrzeć poprzez niezliczone warstwy okryć do żywego, ciepłego ciała, a nie czujesz ręki, która, niespowita w żadne osłony, dotyka wprost wnętrza twojej duszy? [...] Chciałbyś znaleźć Boga, nawet za cenę bezmiaru cierpień; cóż za upokorzenie! Twoje postępowanie jest pyszałkowatą afektacją, bo On od dawna trzyma cię w swym ręku”⁵⁰.

Wiele słów można byłoby jeszcze nakreślić. Kolejne zostaną zapisane przez życie poszczególnych ludzi i zdobyte w nim doświadczenie. Rozpatrując zjawisko samotności, trzeba pamiętać, że każdy człowiek przeżywa ją w indy-

⁴⁵ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz, PWN, Warszawa 1982, s. 69.

⁴⁶ Matka Teresa z Kalkuty, *Pójdź, bądź moim światłem*, Znak, Kraków 2008, s. 11.

⁴⁷ Cyt. za: T. Gadacz, *op. cit.*, s. 24.

⁴⁸ A. Słowikowski, *op. cit.*, s. 77.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 76.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 16–17.

widualny i subiektywny sposób. Epiktet bardzo trafnie oddał te jednostkowe rozbieżności: „Nie każdy, kto pozostaje sam, jest samotny, podobnie, jak nie każdy, kto jest wśród tłumu, samotnym nie jest”⁵¹. Analizując myśli i koncepcje wielkich tego świata, nie sposób pominąć opinii tych, którzy kiedyś będą wychowywać młode pokolenie – pedagogów. Wyniki krótkiej ankiety przeprowadzonej wśród losowo wybranej grupy 94 studentów pedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie przedstawiają się następująco. Ponad 87% studentów ma negatywne skojarzenia ze słowem „samotność”. Tylko nieliczni napisali, że ułatwia ona refleksję, głębsze wejście w swoją egzystencję, poznanie swoich słabych stron, pracę nad charakterem oraz kontemplację. Respondenci mieli również ustosunkować się do wybranych myśli. Stwierdzenie Ericha Remarque’a, „Samotność nie ma nic wspólnego z brakiem towarzystwa”, spotkało się z 92-procentowym poparciem. Pozytywnie przyjęta została też wypowiedź Jacka Wejrocha: „Prawdziwa samotność zaczyna się od chwili, kiedy człowiek nie może już dłużej znieść własnego towarzystwa”. Uzyskała ona 89-procentową akceptację. Myśl „Wolnym bowiem jest człowiek tylko wtedy, gdy jest sam” Schopenhauera została zanegowana przez 96% respondentów. Podobne wyniki (około 90% zaprzeczeń) uzyskały myśli José Ortegi y Gasset’a – „Dopiero w samotności człowiek jest naprawdę sobą” – oraz Jerzego Zawieyskiego: „Prawdziwy wzrost świata odbywa się w ciszy i w milczeniu, w głębi i samotności”. Uzyskany wynik nie powinien dziwić, wszak respondentami było pokolenie szumu informacyjnego. Wypowiedź Agathy Christie: „W sercu pustyni czy wśród tłumu, co za różnica? Człowiek w swej istocie jest wszędzie samotny” podzieliła grupę badawczą i pewnie podzieliłaby również całą populację ludzką.

Bibliografia

- Balthasar von H.U., *Serce świata*, tłum. U. Poprawska, WAM, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Domeracki P., *Meandry filozofii samotności*, [w:] P. Domeracki, W. Tyburski, *Zrozumieć samotność*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Sagittarius, Warszawa 1992.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemińscy, Czytelnik, Warszawa 1970.
- Gadacz T., *O samotności i spotkaniu*, Znak, Kraków 1995.
- Gutowska A., *Hikikomori – samotność w XXI wieku*, [w:] P. Domeracki, W. Tyburski, *Zrozumieć samotność*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kępiński A., *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- Kępiński A., *Melancholia*, PZWL, Warszawa 1985.

⁵¹ Cyt. za: T. Gadacz, *op. cit.*, s. 20.

Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz, PWN, Warszawa 1982.

Kierkegaard S., *Wprawki do chrześcijaństwa*, Kęty 2002.

Matka Teresa z Kalkuty, *Pójdź, bądź moim światłem*, Znak, Kraków 2008.

Modne wakacje za klasztorną furtą, www.urlop.com.pl/wojewodztwa.php?id=611 (25.02.2012).

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2000.

Riesman D., *Samotny tłum*, tłum. J. Strzelecki, Vis-à-vis, Etiuda, Warszawa 1996.

A. Schopenhauer, *Aforyzmy o mądrości życia*, tłum. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1974.

Słowikowski A., *Dialektyka samotności według Kierkegarda*, [w:] P. Domeracki, W. Tyburski, *Zrozumieć samotność*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.

Twardowski J., *Różne samotności*, www.wpk.p.lodz.pl/~sebekmez/t/text0220.html (25.02.2012)..

Summary

This paper presents ideas and concepts of philosophers regarding solitude. The author was trying to solved the dilemma, whether solitude is the way leading to humans developement or destruction. The article also contains the results of empirical researches conducted among the science of education students of Pedagogical University in Cracow. The reasearches were designed as an attempt to examine their opinions on the meaning of solitude in the life of human beings.



O pokorze w niepokornych czasach

Pokora nie jest z pewnością cnotą, której obfitość budzi dziś irytację. Wręcz przeciwnie, to właśnie jej brak odczuwamy jako coś bardzo dotkliwego. Ów brak nie jest szczególnie widoczny w jakiejś konkretnej klasie, grupie społecznej czy zawodowej. Jest wszechobecny. Przejawia się natomiast na różnych poziomach: od prostackich zachowań i tzw. asertywności w życiu codziennym do demagogii, hipokryzji i kłamstwa w życiu publicznym. Wydaje się, iż problem ten zasługuje na uwagę. Brak pokory nie jest bowiem przyczyną, lecz skutkiem pewnych zjawisk, m.in. braku szacunku do drugiego człowieka i braku szacunku do wiedzy.

Etymologia łacińskiego terminu *humilitas* prowadzi do co najmniej dwóch interpretacji. Po pierwsze, jest to najbardziej rozpowszechnione rozumienie, bycie pokornym oznacza pewien rodzaj niższości czy uniżoności. W tym znaczeniu człowiekiem pokornym byłby ten, kto „jest, czuje się, bądź zachowuje się jak niższy” w stosunku do innych. Przeciwieństwo pokory, czyli pycha (łac. *superbia*), oznacza dążenie do czegoś wyższego niż to, czym się jest. Po drugie, pokora może oznaczać trzymanie się ziemi czy stąpanie po ziemi. Greckie *chthón*, oznacza bowiem, podobnie jak łacińskie *humus*, ziemię. Do podobnych skojarzeń odsyła także greckie *chamai*, oznaczające „bycie na ziemi”. „Mówi się często o kimś »pokorny« w znaczeniu, że jest jakby schylony ku ziemi”¹. Jeśli więc przeciwstawimy „stąpanie po ziemi” „bujaniu w obłokach”, to okaże się, że postawa pokorna jest postawą nacechowaną realizmem². Człowiekiem pokornym byłby w tym znaczeniu ten, kto zna swoją wartość i, co ważne, zna wartość świata. Te dwa znaczenia mogą się uzupełniać, kiedy wiedza o swojej wartości i świata prowadzi do uniżonego zachowania.

Choć cnota pokory tradycyjnie związana jest z religią chrześcijańską, można ją odnaleźć także w tomistycznej tradycji filozoficznej. Pierwsze z tych źródeł odsyła do miłości, drugie do mądrości. Brak jednego i drugiego prowadzi do braku pokory.

¹ Św. Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, tłum. J. Bardan, Veritas, Londyn 1967, ks. XXII, *Umiarkowanie*, zag. 161, art. 1, s. 241.

² Ten „ziemski” wymiar pokory podkreśla św. Augustyn, kiedy pisze: „Zamyślasz skonstruować gmach wielkości? Pomyśl więc najpierw o pokorze jako podwalinie”, za: św. Tomasz, *Summa teologiczna...*, *op. cit.*, zag. 161, art. 5, s. 251.

Pokora a miłość

76

Z historycznego punktu widzenia pokora to przede wszystkim pewna postawa mająca swe źródło w chrześcijańskiej relacji Bóg – człowiek.

Pokory uczy Chrystus, kiedy mówi swoim uczniom: „Uczcie się ode Mnie, bo jestem cichy i pokorny sercem”. Chrystus nie jest jednak „niższy” czy też nie czuje się „niższy” od innych. Wręcz przeciwnie, mówi: „Ja Pan i Nauczyciel”⁴. Jestem królem, Jestem Synem Bożym. Na czym więc polega pokora Chrystusa Króla? Na tym, że nie będąc ani niższym od innych ani takim się nie czując, postępuje czasem jak niższy w stosunku do innych. Nie zawsze, lecz wtedy, kiedy trzeba.

Chrystus uczy bowiem pokornego zachowania, a nie pokory rozumianej jako niższość czy małość w stosunku do innych. Od Chrystusa nie można się jednak nauczyć „bycia pokornym Chrystusem”, lecz jedynie „bycia pokornym człowiekiem”. Nikt bowiem, poza samym Chrystusem, nie może być pokornym Chrystusem. W tym wypadku motywem i uzasadnieniem dla pokory wśród naśladowców Chrystusa byłaby miłość bliźniego, a punktem odniesienia Bóg-człowiek-Chrystus. (Jeśli ja jako Bóg potrafię się unieżyć w stosunku do was, to wy także powinniście to czynić w stosunku do siebie.) Jak pisał bowiem św. Paweł: „Dopełnijcie mojej radości przez to, że będziecie mieli te same dążenia: tę samą miłość i wspólnego ducha, pragnąc tylko jednego, a niczego nie pragnąc dla niewłaściwego współzawodnictwa ani dla próżnej chwały, lecz w pokorze oceniając jedni drugich za wyżej stojących od siebie. Niech każdy ma na oku nie tylko swoje własne sprawy, ale też i drugih!”⁵. I dodawał: „Nie gońcie za wielkością, lecz niech was pociąga to, co pokorne”⁶.

Pokora nie wyklucza więc właściwego współzawodnictwa a jedynie to niewłaściwe. Podkreśla to również św. Tomasz, kiedy pisze, że pokora to powściągnięcie ducha, „by nie dążył wzwyż bez umiaru”⁷. Człowiek pokorny nie byłby zatem, o czym często się zapomina, jednostką pozbawioną ambicji. „Pokora – pisze św. Tomasz – powściąga popęd, by nie dążył do rzeczy wielkich wbrew prawemu rozumowi. Natomiast słuszna duma popycha ducha do tego, co wielkie zgodnie z prawym rozumem”⁸. Na słowa św. Pawła, aby każdy cenił innych bardziej od siebie („w pokorze jeden drugiego mając za wyższego od siebie”⁹)

³ *Ewangelia wg św. Mateusza* 11,29, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallottinum, Poznań 2000.

⁴ *Ewangelia wg św. Jana* 13,13, [w:] *Pismo Święte...*, *op. cit.*

⁵ *List św. Pawła do Filipian*, 2,2–5, [w:] *Pismo Święte...*, *op. cit.*

⁶ *List św. Pawła do Rzymian*, 12,16, [w:] *Pismo Święte...*, *op. cit.*

⁷ Św. Tomasz, *Summa teologiczna...*, *op. cit.*, zag. 161, art. 5, s. 241.

⁸ *Ibidem*, s. 242. Słuszna duma, czyli arystotelesowska *megalopsychia*, często przeciwstawiana była i jest chrześcijańskiej cnotie pokory. Św. Tomasz pokazuje, iż te dwie cnoty nie muszą się wykluczać.

⁹ Św. Tomasz, *Summa teologiczna...*, *op. cit.*, t. 22, zag. 161, *O postaciach skromności. A najpierw o pokorze*, artykuł 3, *Czy na skutek pokory człowiek ma stawiać siebie niżej w stosunku do wszystkich ludzi*, ad2, tłum. ks. S. Bełch, Veritas 4–8, London, http://www.katedra.uksw.edu.pl/suma/suma_21.pdf.

św. Tomasz odpowiada, że nie może być cnotą uważanie siebie za najgorszego z grzeszników. Gdyby wszyscy tak sądzili, to wszyscy za wyjątkiem jednego największego grzesznika myliliby się. Nie może jednak być cnotą szerzenie fałszywego przekonania. Wszystko, co dobre w każdym z nas, pochodzi od Boga. Tym, co naprawdę możemy nazwać swoim własnym, jest nasza grzeszność. Pokora nie wymaga jednak, abyśmy mniej szanowali dary od Boga w nas samych niż dary Boga u innych. Pokora nie stanowi zatem zaprzeczenia ambicji, lecz oznacza jej pohamowanie¹⁰.

Chrześcijańskim źródłem pokory jest miłość. Bóg poniżył się dla człowieka z miłości do niego. Jezus, Bóg prawdziwy z Boga prawdziwego, zrodzony a nie stworzony, „nie przyszedł, aby Mu służyło, lecz aby służyć i dać swoje życie na okup za wielu”¹¹. Jako pierwszy jest „ostatnim ze wszystkich i sługą wszystkich”¹². Bycie sługą nie oznacza jednak usłużności czy służalczości. Nie jest bowiem pokorą np. uniżoność wobec ludzi posiadających władzę i nic poza nią. Jest to służalczość. Nie jest także pokorą, w myśl zasady: „pokorne ciele dwie matki ssie”, uniżoność nastawiona na zysk. Co więcej, usłużność czy służalczość idą często w parze z brakiem pokory, pychą, próżnością czy zarozumiałością. Jakże często bowiem spotykamy ludzi małych, ale nie pokornych. Poczucie małości czy niższości nie oznacza jeszcze pokory, może natomiast prowadzić do zniekształconej wizji świata. Taka wizja nie może jednak stanowić podstawy dla pokory¹³. Kiedy brakuje szacunku dla drugiego człowieka, nie mówiąc już o miłości, brakuje także pokory. Drugi człowiek jawi się bowiem wtedy bądź to jako intruz, bądź jako głupiec.

Pokora a mądrość

O ile trudno wzbudzić w kimś miłość do drugiego człowieka, o tyle łatwiej, choć nie prosto, wzbudzić zamiłowanie do mądrości i wiedzy. Mądrości, która oprócz miłości jest drugim źródłem pokory.

¹⁰ *Ibidem*, s. 247. Pokora to sprawiedliwa ocena naszych braków i jako taka jest do pogodzenia z arystotelesowską *megalopsychią*, która jest sprawiedliwą oceną naszych zalet.

¹¹ *Ewangelia wg św. Mateusza*, 2,2–5, [w:] *Pismo Święte...*–, *op. cit.* Z perspektywy fenomenologicznej opisuje ten proces Max Scheller, przeciwstawiając grecki *eros* chrześcijańskiej *agape*: „Przeciwnie, miłość ma się teraz uwidaczniać właśnie w tym, że szlachetne pochyla się i zniża ku nieszlachetnemu, zdrowy ku choremu, bogaty ku ubogiemu, piękny ku szpetnemu, święty ku złemu i pospolitemu, mesjasz ku celnikom i grzesznikom – a wszystko to bez starożytnej obawy, że się na tym straci, a nawet popadnie w nieszlachetność, lecz w swoistym pobożnym przekonaniu, że aktem tego »skłonienia się«, tym znizeniem się, tym »samozagubieniem«, zdobywa się to, co najwyższe – dorównanie Bogu”; *idem*, *Resentymment a moralność*, tłum. B. Baran, Aletheia, Warszawa 2008, s. 77.

¹² *Ewangelia wg św. Marka*, 9,35, [w:] *Pismo Święte...*, *op. cit.*

¹³ Karen Horney pisze w tym kontekście o autominimalizacji; zob w rozdział IX *Strategia pomniejszania własnej wartości: siła atrakcyjna uczucia w: eadem*, *Nerwica a rozwój człowieka*, tłum. Z. Doroszowa, PIW, Warszawa 1980, s. 305–342a.

Chrystus zachowuje się w sposób pokorny, tzn. wie, kiedy przyjąć taką postawę. Cnota pokory związana jest bowiem z pewną postawą czy sposobem zachowania popartym wiedzą o tym, co dobre i złe, czyli mądrością. Tak też rozumie pokorę św. Tomasz, kiedy pisze: „Wybrać zaś dobrowolnie to, co poniża, jest aktem upokorzenia; jednak nie bezwzględnie, lecz tylko, o ile to jest potrzebne. Skoro bowiem pokora jest cnotą, nie czyni nic nieroztropnie. Nie należy to więc do pokory, lecz do głupoty, gdy ktoś przyjmuje wszelkie poniżenia; lecz jest aktem pokory, gdy ktoś nie odmawia tego, czego wymaga akt cnoty, z obawy poniżenia się, na przykład gdy miłość wymaga, by oddać bliźniemu jakąś usługę poniżającą, i tej usługi się nie odmawia z obawy upokorzenia. Jeśli więc do prowadzenia doskonałego życia w ubóstwie potrzeba, by ktoś zebrał, to przyjęcie tego upokorzenia należy do cnoty. Czasem jest też rzeczą cnotliwą przyjmować to, co upokarza, choć tego nie wymaga nasze zajęcie, jeżeli przez to zachęcamy naszym przykładem tych, którzy są do tego zobowiązani, by czynili to z większą łatwością; wódz bowiem także czasami spełnia pracę zwykłego żołnierza, by innych zachęcić. Czasami też dla nabycia cnoty posługujemy się jak lekarstwem upokorzeniami. Na przykład, gdy ktoś jest skłonny do niepowściągliwego wynoszenia się, może z pożytkiem, zachowawszy odpowiednią miarę, posługiwać się upokorzeniami, czy to z własnej woli, czy na czyjś rozkaz, by poskromić wyniosłość ducha, czyniąc tak bowiem, siebie samego zrównuje niejako z najniższymi ludźmi, którzy zajmują się najniższymi zajęciami”¹⁴.

Choć mądrość nie jest tożsama z wiedzą, nie może się bez niej obyć. Jeśli nie ma szacunku dla wiedzy, nie będzie go także dla mądrości. Wiedza nie należy jednak do tzw. wartości mocnych, choć, wedle Nicolaia Hartmanna, stoi wysoko w hierarchii wartości. Jest słaba – jej brak nie powoduje bowiem gwałtownej negatywnej reakcji emocjonalnej, jak to ma miejsce w przypadku pogwałcenia wartości niższej, lecz mocniejszej, którą jest np. zdrowie. Brak wiedzy, jak doskonale wiemy, nie spotyka się jednak dzisiaj z oburzeniem, lecz raczej z wszechobecną tolerancją, nie budzi potępienia, a co najwyżej życzliwe zdziwienie. Ignorancja i idący z nią w parze tupet to często powody do dumy, zgrabnie nazywane czasem asertywnością.

Obserwowany brak szacunku dla wiedzy wynika m.in. z zanegowania klasycznej wizji nauki i wyeliminowania z niej pojęcia prawdy. Wiedza zastępowana jest często informacją. Tak np. neopragmatysta Richard Rorty, utrzymując, iż do istoty człowieka nie należy ani racjonalność, ani pragnienie poszukiwania prawdy, pisze, iż należy porzucić „tradycyjny język »szacunku dla faktów« i »obiektywizmu«”¹⁵. Zwolennicy postmodernistycznego paradygmatu odrzucają obiektywizm i racjonalność jako formy represji i zniewolenia. W imię wyzwolenia z obiektywizmu i racjonalizmu gotowi są na przyjęcie (i wymyślenie) największych absurdów. Przykłady ewidentnego fałszowania faktów w imię postmodernistycznej ideologii można mnożyć. Oto przykłado-

¹⁴ Św. Tomasz z Akwinu, *Summa przeciw poganom*, Kraków 1935, ks. IV, rozdz. LV.

¹⁵ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Spacja, Warszawa 1996, s. 42.

wo profesor uniwersytetu Rutgers, Ivan Van Sertima, w swojej książce *Czarni w nauce* głosi pogląd, iż Euklides był... czarny. Sertima przekonuje, iż wszyscy mieszkańcy zamieszkujący kontynent afrykański, włączając w to Arabów i Egipcjan, to Afrykanie. Stąd Euklides żyjący w Aleksandrii staje się najpierw Egipcjaninem, a następnie – jako że Egipcjanie pochodzą z tego samego pnia co Subsaharyjczycy, mieszkańcy Afryki – Afrykaninem, czyli właściwie czarnym. Inny postmodernistyczny uczony z uniwersytetu w Teksasie Steven Best zafascynowany terminem „nie-linerany” stara się udowodnić – zgodnie z postmodernistyczną manierą – że nie-linearna matematyka jest w opozycji do linearnych równań mechaniki newtonowskiej. Taka teza jest jednak albo wynikiem oszustwa, albo ignorancji (jedno i drugie stanowi żelazny repertuar postmodernistów), gdyż newtonowskie prawa mechaniki sfer i równania dotyczące ruchu planet mają nie-linearny charakter. Newtonowskie *Principia Mathematica* nie cieszą się dobrą opinią wśród postmodernistów. Sandra Harding w książce *Naukowe pytania w feminizmie* nazywa dzieło Newtona „poradnikiem gwałtu” (ang. *rape manual*), a całą klasyczną fizykę „patriarchalną działalnością”. W podobnym duchu wypowiada się krytyk literacki i jednocześnie przewodnicząca Stowarzyszenia Nauki i Literatury (Association for Science and Literature) Katherine Hayles. Jej bezwzględny atak na klasyczną naukę nie znajduje jednak żadnych podstaw w faktach, a jego siła jest wprost proporcjonalna do ignorancji, którą prezentuje autorka. (Jest np. przekonana, że logiczny pozytywizm to XIX-wieczny kierunek filozoficzny)¹⁶.

Brak pokory wobec rzeczywistości to pierwszy krok do fałszowania faktów¹⁷. Bycie pokornym to – o czym wspominaliśmy na początku – „trzymanie się ziemi”. Gdy tego nie czynimy, to zaczynamy „bujać w obłokach”, a ono kończy się w sposób wyżej przez nas przedstawiony.

Wiedza człowieka pokornego polega na „zdaniu sobie sprawy z własnych sił w stosunku do tego, co siły te przerasta”¹⁸. Pokora poskramia nadzieję i zaufanie do siebie, czyli tzw. pewność siebie, z której to pewności uczyniono jedną z głównych cnót współczesnej moralności. Nieważne czego jesteś pewny, ważne, że jesteś pewny. Jak pouczał jednak Sokrates Lachesa, zawziętość i zaciekłość w głupocie nie jest jeszcze męstwem. Wiara we własną wielkość wynika często jedynie z mocnego pragnienia owej wielkości. Św.

¹⁶ Wszystkie przykłady pochodzą z książki Paula R. Grossa i Normana Levitta, *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels with Science*, The John Hopkins University Press, Baltimore 1994, cyt. za: K. Windschuttle, *Certain Principles in Hit and Myth Times*, „The Australia” z 15 lutego 1995 roku, s. 25. Zob. także: A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury*, tłum. P. Amsterdamski, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

¹⁷ Zob. także rozdział *Postmodernizm i relatywizm* w: E. Gellner, *Postmodernizm, rozum i religia*, tłum. M. Kowalczyk, PIW, Warszawa 1989, s. 57–95. Ernest Gellner, wyprowadzając genezę postmodernizmu z marksizmu, stawia tezę, iż począwszy od marksizmu przez szkołę frankfurcką, a skończywszy na postmodernizmie, następowała stopniowa negacja obiektywnych faktów.

¹⁸ Św. Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna...*, op. cit., zag. 161, art. 6, s. 244.

Tomasz podkreśla, iż pokora polega na trzymaniu się własnych granic¹⁹. Nie jest to jednak łatwe, gdyż oprócz znajomości owych granic musimy mieć jeszcze sporo silnej woli, by w czasach, gdy na poklask zasługuje „przekraczanie granic” owych granic nie przekraczać.

Św. Tomasz podkreśla, iż doskonała pokora posiada trzy stopnie. „Pierwszy polega na poddaniu się wyższym od nas i na niewywyższaniu się nad równych nam, i to wystarcza. Drugi polega na poddaniu się równym nam i na niewywyższaniu się nad niższych; ten stopień zwie się pokorą obfitą. Trzeci polega na poddaniu się komuś od nas niższemu; i to jest pełnia doskonałości”²⁰. Wszystkie te stopnie zakładają wiedzę. Żeby się podporządkować czy ukorzyć przed wyższym, równym czy niższym ode mnie, muszę wiedzieć, kto i dlaczego jest ponad mną, kto jest mi równy, a kto niższy ode mnie. Żeby to ocenić muszę mieć jakąś hierarchię wartości. Gdy jej nie ma, „wyższość” i „niższość” stają się pojęciami względnymi lub zgoła zbędnymi. W czasach relatywizmu trudno jednak o jakieś obiektywne wzorce. Z drugiej strony rozumiała jest także niechęć do podporządkowania się komuś nadrzędnemu w sytuacji, gdy owa nadrzędność nie ma nic wspólnego z byciem autorytetem. Podporządkowanie w takiej sytuacji wynika zazwyczaj ze strachu, z oportunistu, lecz nie z szacunku.

Dietrich von Hildebrand uważał pychę i pożądlivości za źródła zła moralnego. Pycha szatańska to postawa, w której człowiek zainteresowany jest własną wielkością i mocą. Wartości budzą w nim irytację i wrogość, gdyż stanowią zagrożenie dla jego wolności, której nie rozumie on wszakże jak dar, lecz jako samowolę. Taka pycha przejawia się totalną ślepotą na wartości, gdyż „zakrywa ona właściwą naturę tego, co doniosłe samo w sobie”²¹. Łagodniejszy rodzaj pychy to pycha metafizyczna. Zajmując taką postawę, człowiek nie jest ani ślepy na wartości, ani wobec nich wrogi. Skonfrontowany z wartością najwyższą – Absolutem nie jest jednak w stanie uznać swojej niższości i małości. Nie może się pogodzić ze swoją metafizyczną pozycją istoty słabej i zależnej. Buntuje się więc przeciw temu. Im wyższa wartość, tym większą stanowi ona konkurencję dla człowieka pysznego. Stąd też największym zagrożeniem dla takiego człowieka są wartości religijne i moralne. Z kolei, człowiek zarozumiały, nie przekreślając Boga i wartości, traktuje je instrumentalnie jako element własnej wielkości i chwały w zdobywaniu uznania u innych. Jeśli zabiega o wartości, to tylko z myślą o wzbudzeniu przez to uznania w oczach innych. Człowiek próżny pławi się w wartościach (intelektualnych, witalnych czy zewnętrznych), które stały się jego udziałem. Potrafi docenić zalety innych pod warunkiem, iż nie zagrażają oni jego pozycji. Cechą człowieka dumnego jest niechęć do podporządkowania się innym, lęk przed współczuciem i sprzeciw wobec chęci pomocy.

¹⁹ Św. Tomasz z Akwinu, *Summa przeciw poganom...*, op. cit., Kraków 1935, ks. IV, rozdz. LV.

²⁰ Św. Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna...*, op. cit., zag. 161, art. 6, s. 254.

²¹ T. Biesaga, *Dietricha von Hildebranda epistemologiczno-ontologiczne podstawy etyki*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, s. 130.

W kontekście naszych rozważań istotna jest konstatacja Hildebranda mówiąca, iż lekarstwem na wszystkie wymienione postawy, począwszy od pychy, a skończywszy na dumie, jest właśnie pokora rozumiana jako uświadomienie sobie przez człowieka jego prawdziwej pozycji metafizycznej, czyli uznanie jego słabości i ułomności, a wyzbycie się iluzji wielkości i mocy.

Pokora bierze się więc z wiedzy dotyczącej świata i miejsca w nim człowieka. Kiedy wartość wiedzy i prawdy zostaje zrelatywizowana, zostaje także zrelatywizowane miejsce człowieka w świecie; relatywizacja pociąga za sobą zagubienie. Aby tego uniknąć, powinniśmy ośmieszać i piętnować pychę, arogancję, tupet i wszelkie inne przejawy braku pokory. Nie powinniśmy akceptować tego typu postaw. Czynić to winniśmy wszak pokornie, pamiętając, że pokora, jak każda cnota, nie znosi przesady.

Bibliografia

- Biesaga T., *Dietricha von Hildebranda epistemologiczno-ontologiczne podstawy etyki*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989.
- Gellner E., *Postmodernizm, rozum i religia*, tłum. M. Kowalczuk, PIW, Warszawa 1989.
- Gross P., Levitt N., *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels with Science*, The John Hopkins University Press, Baltimore 1994.
- Horney K., *Nerwica a rozwój człowieka*, tłum. Z. Doroszowa, PIW, Warszawa 1980.
- Rorty R., *Przygodność, ironia, solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Spacja, Warszawa 1996.
- Scheler M., *Resentymment a moralność*, tłum. B. Baran, Aletheia, Warszawa 2008.
- Sokal A., Bricmont J., *Modne bzdury*, tłum. P. Amsterdamski, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Summa przeciw poganom*, ks. IV, rozdz. LV, Kraków 1935.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, tłum. J. Bardan, Veritas, Londyn 1967.
- Windschuttle K., *Certain Principles in Hit and Myth Times*, „The Australia” z 15 lutego 1995 roku, s. 25–26.

Summary

In the paper I am trying to revive the virtue, which is not popular in the postmodern times, namely the virtue of humility. Etymologically, the very term means on the one hand submissiveness, and on the other hand being close to the ground, i.e. being realistic and as a consequence to have a respect to reality. However, the main source of that virtue is Christian love, I argue that the second source is wisdom or knowledge. Thus a lack of humility, we can observe in our everyday lives, would be caused on the one hand by the lack of love, and on the other hand by the lack of respect to knowledge and truth. The lack of humility, which

is not confined to one class or group of people is a consequence of postmodern paradigm. In order to fight with conceit we must restore the importance such things as truth, objectivity and facts. Relativism generates conceit. Objectivism generates humility.

2. Media w wychowaniu i edukacji — perspektywy w ponowoczesności

Jolanta Spsychalska

Idol w mediach jako czynnik kształtujący młodzież

Jednym z podstawowych zadań wychowania jest wspieranie młodych ludzi w rozwijaniu osobowości, poszukiwaniu własnej tożsamości oraz budowaniu systemu wartości, którym będą się w życiu kierować. Do osiągnięcia tych celów młodym ludziom potrzebne są autorytety i wzory osobowe. W wieku młodzieńczym są one niezbędne, ponieważ – jak wskazują dotychczasowe badania – u niektórych młodych ludzi pozbawionych udziału takich wzorców osobowość pozostaje słaba i niespójna.

Młody człowiek czerpie najczęściej niezbędne rozwojowo wzory i wartości z kultury, w jakiej żyje i rozwija się. W warunkach kultury współczesnej obserwuje się jednak ich zastępowanie szybko przemijającymi idolami, skutecznie lansowanymi przez media. Stają się nimi muzycy, aktorzy, sportowcy czy nawet postacie fikcyjne, takie jak bohaterowie gier komputerowych lub postacie z filmów. Zdaniem Stanisława Kowalika spowodowane jest to brakiem społecznych autorytetów, a jednym z najbardziej popularnych sposobów adaptacji społecznej do tej sytuacji jest upowszechnianie idoli wśród młodych ludzi. Ich lansowanie przez środki masowego przekazu jest formą kompensacji braku pełnych wzorów osobowych w życiu społecznym¹.

Media odgrywają istotną rolę w kształtowaniu osobowości młodzieży. Propagując namiastki wzorów osobowych, przysyłają niedojrzałemu jeszcze młodemu człowiekowi prawdziwe autorytety i wzory osobowe. Idol jest w swej istocie zaprzeczeniem autorytetu, ponieważ nie jest w stanie wylansować określonego światopoglądu, oryginalnego ujęcia sensu życia czy też przemyślanej postawy moralnej². Mieczysław Gałaś zauważa, że „coraz częściej mamy do czynienia z odrzucaniem wszelkich wzorów i autorytetów lansowanych przez dorosłych, na rzecz młodzieżowych fascynacji życiem idoli, którzy dla młodych ludzi stają się skarbnicą wzorów osobowych, przy czynnym udziale bezmyślnego i często niemoralnego świata *show-businessu*”³.

¹ S. Kowalik, *Czy potrzeba nam autorytetów na świecie?* „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2006, nr 2, s. 203.

² *Ibidem*.

³ M. Gałaś, *Idolatria w perspektywie postmodernistycznej*, „Wychowanie na co dzień” 1997, nr 4–5, s. 3.

Media, a właściwie prezentowane w nich „gwiazdy”, dostarczają młodzieży modeli zachowań. Stają się one dla młodych ludzi wzorami do naśladowania, co z kolei wpływa na kierunek rozwoju ich osobowości⁴. Słusznie stwierdziła Antonina Kłoskowska, że „społeczną świadomością rządzą dziś media, stawiając na piedestał i strącając w nicość z szybkością elektronicznego impulsu. Potrafią wypromować miernotę, a wybitną osobowość czy ideę zniszczyć lub zbanalizować”⁵. Jest to jedna z przyczyn posiadania przez młodych ludzi tzw. autorytetów fałszywych. Zdaniem Katarzyny Olbrycht rodzi to „takie wychowawcze paradoksy, jak budowanie przez wielu młodych ludzi własnej filozofii w oparciu o poglądy idoli muzyki młodzieżowej”⁶.

Biorąc pod uwagę specyfikę okresu adolescencji oraz atrakcyjną dla młodzieży wizję świata pełnego wyzwolenia i tolerancji, utożsamianej z brakiem krytycyzmu i niczym nieskrępowanej swobody, kreowaną między innymi przez idoli promowanych przez media, warto poświęcić nieco więcej uwagi zaniedbywanemu dotąd w dyskursie o wychowaniu zjawisku idolatrii młodzieży i jego skutkom w kształtowaniu młodzieży.

Idolatria jest zjawiskiem społecznym polegającym na wyrażaniu sympatii, podziwu oraz uwielbienia idola przez ludzi, wynikającym z fascynacji jego osobą. Poza takimi przejawami owego zjawiska jak poznawanie twórczości idoli, zbieranie informacji o ich życiu, szukanie kontaktu z nimi, wyobrażenia z ich udziałem, kolekcjonowanie przedmiotów symbolizujących idoli, najważniejszym ze względu na skutki osobotwórcze jest próba ich naśladowania. Młodzież próbuje upodabniać się do idoli pod względem zachowania, ich sposobu bycia oraz cech zewnętrznych, takich jak: fryzura, ubiór, makijaż, sposób mówienia, sylwetka itp.

Młodzież w okresie adolescencji, a szczególnie w jej wczesnej fazie, stanowi grupę wiekową najbardziej podatną na wpływ idoli. Dostępne badania wskazują na to, iż natężenie idolatrii zmniejsza się mniej więcej po ukończeniu 16. roku życia, lecz poziom zjawiska przez cały okres młodości jest wysoki⁷.

Czas dojrzewania jest okresem niestabilnym w rozwoju człowieka. Nie-dojrzała sfera emocjonalna u nastolatków wywołuje z jednej strony krytykę pewnych osób i wartości, z drugiej zaś bezkrytyczny zachwyt i identyfikowanie się z innymi. Stąd też charakterystyczny dla młodzieży jest bunt przeciw autorytetom oraz krytycyzm wobec ustalonych schematów, a także występowanie silnej fascynacji bohaterami kultury masowej⁸. Ma to związek z kształ-

⁴ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1976, s. 54.

⁵ Cyt. za: I. Wagner, *Statość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo AP, Kraków 2005, s. 32.

⁶ K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna*, t. 3: *O tolerancji*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1995, s. 74.

⁷ H. Xiaozhong, *Survey Report on Idol Worship Among Children and Young People*, „Chinese Education and Society” 2006, vol. 39, nr 1, s. 84–103.

⁸ Por. I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003;

towaniem się tożsamości przypadającym na okres między 12. a 18. rokiem życia. Tożsamość jest częściowo konstruowana przez interakcje z popularnymi mediami, które zawierają wiele informacji o „gwiazdach”. Młodzież, poszukując swojej tożsamości, odwołuje się do świata astronomii, religii, płyt i nagrań. Skutkuje to niekiedy dziwnymi, ekstrawaganckimi zainteresowaniami, nieraz niebezpiecznymi dla otoczenia, i powstawaniem tożsamości bezsensownej, związanej z niefortunną socjalizacją. W okresie adolescencji poszukiwania te są szczególnie ważne, bowiem – jak twierdził Erik Erikson – z uwagi na dyfuzję tożsamości młodzież ma problemy z uporządkowaniem swojego życia, dlatego poszukuje zastępczych podstaw dla uformowania w miarę stabilnego obrazu siebie. Dlatego też – zdaniem Zbigniewa Bokszańskiego – często identyfikuje się z radykalnymi ideologiami, światopoglądami oraz lansowanymi głównie przez media ich reprezentantami⁹.

Wyniki sondaży przeprowadzonych wśród gimnazjalistów w grudniu 2006 roku i maju 2009 roku wskazują na to, iż młodzież idolizuje głównie celebrytów, a więc osoby należące do świata show-businessu, które są kreowane, a następnie lansowane przez media. Szczególną formą celebryty jest zdaniem Chrisa Rojka *celetoid*. Zdaniem autora terminu *celetoid* należy używać zgodnie z jego etymologią (ang. *celebrity* + *android*), co oznacza postać o statusie osoby powszechnie znanej, w całości stworzonej za pomocą nowoczesnej technologii. Status *celetoida* jest zatem związany z narodzinami nowego medium – Internetu oraz z procesami powstawania nowej kategorii przestrzennej, jaką jest rzeczywistość wirtualna¹⁰.

Według Alvina Tofflera idole to „zwykli ludzie, wyolbrzymieni i zaprojektowani przez środki masowego przekazu, zmagazynowani w postaci obrazów w umysłach milionów ludzi, którzy nigdy ich nie spotkali, nigdy z nimi nie rozmawiali i nigdy ich nie widzieli na żywo”¹¹. Bohaterowie współczesnych mediów zazwyczaj nie wyróżniają się ponadprzeciętnymi zdolnościami. Współczesna popkultura nierzadko nobilituje właśnie widza przeciętnego, wychodząc naprzeciw jego oczekiwaniom. Dlatego też z myślą o masowym odbiorcy kreowani są bohaterowie będący reprezentantami zbiorowości, z którymi zwykli ludzie mogliby się identyfikować¹².

Od chwili, kiedy pojawiła się możliwość szybkiego przesyłania informacji i od kiedy telewizja i radio stały się dostępne dla prawie wszystkich ludzi na świecie, zaczęła się również walka o pozyskanie widzów i słuchaczy. Większość stacji utrzymuje się z reklam i aby je zdobyć, musi dbać o widownię. Żeby

A. Gutowska, *Prasa młodzieżowa narzuca styl życia i myślenia*, „Edukacja i dialog” 2003, nr 6.

⁹ Por. Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Wydawnictwo Uł, Łódź 1989.

¹⁰ M. Zasowski, *Gwiazda – celebrity – celetoid*, [w:] *Bohater – idol – osobowość medialna*, red. A. Kisielewska, Wydawnictwo UWB, Białystok 2004, s. 14.

¹¹ A. Toffler, *Szok przyszłości*, tłum. E. Ryska, W. Osiatyński, PIW, Warszawa 1974, s. 196.

¹² T. Maliszewski, *Kreowanie bohaterów popkultury w polskiej edycji programu „Idol”*, [w:] *Bohater...*, op. cit., s. 42.

przyciągnąć uwagę widzów i słuchaczy, media kreują tzw. gwiazdy. Gwiazda nie musi odznaczać się szczególnymi cechami osobowymi. Chodzi o to, by budziła emocje i stale znajdowała się w centrum uwagi, ponieważ widzowie, w tym również młodzież, są wielbicielami „gorącymi”, ale niewiernymi. Idol jest zatem człowiekiem pełniącym rolę produktu wymiany handlowej. Producenci traktują go jak inwestycję, która musi się zwrócić. Nikt spontanicznie nie staje się idolem. Wypromowanie gwiazdy wymaga ogromnego wkładu pracy wielu osób. Jeśli jednak to się uda, idol zacznie przyciągać publiczność i – co za tym idzie – pieniądze. A o to mediom o charakterze komercyjnym chodzi przede wszystkim¹³. Gwiazdy tworzone w tym celu stają się idolami i wzorcami, z którymi młodzież się identyfikuje. Owa identyfikacja jest brzemnienna w skutkach. Obraz i postępowanie idola, jego zachowanie, czyny i wypowiedzi, a zwłaszcza sukcesy i osiągnięcia lub porażki i cierpienia pełnią rolę bardzo sugestywnego wzorca oddziaływania w mechanizmie naśladownictwa. Powoduje to próby upodabniania się młodzieży pod względem posiadanych przez nich właściwości. Już stare powiedzenie łacińskie *verba docent, exempla trahunt* (słowa pouczają, przykłady pociągają) zaświadcza o sile sprawczej i skuteczności przykładów.

Ze względu na obserwowalne fizjologiczne zmiany zachodzące w organizmie młodego człowieka dorastająca młodzież szczególnie łatwo nabiera przekonania o niewłaściwym wyglądzie swojego ciała. W procesie dojrzewania organizmu znacznie różnicuje się budowa ciała dziewcząt i chłopców. W przypadku chłopców rozrastają się ramiona, a u dziewcząt miednica oraz podskórna tkanka tłuszczowa powodująca zaokrąglenie sylwetki. W konfrontacji z doskonałymi sylwetkami gwiazd promowanych w mediach oraz modą na szczupłe i wysportowane ciało dorastająca młodzież zazwyczaj wypada niekorzystnie. Powszechne w zawiązku z tą sytuacją jest pragnienie, aby stać się kimś innym. Podczas gdy dzieci na ogół chciałyby być podobne do kogoś z rodziny, to dorastający wybierają zazwyczaj znaną osobę, która odniosła sukces. Najczęściej jest nią młodzieżowy idol, znany z kolorowych czasopism, telewizji czy Internetu¹⁴. Przesadne pragnienie osiągnięcia idealnej sylwetki wiąże się z ryzykiem wystąpienia u dziewcząt potencjalnie śmiertelnych zaburzeń łaknienia i odżywiania, takich jak anoreksja czy bulimia. U chłopców z kolei występuje chęć osiągnięcia wysportowanego, wyrzeźbionego ciała. W tym celu niektórzy z nich sięgają po leki rozwijające mięśnie, stanowiące poważne zagrożenie dla zdrowia, szczególnie w okresie rozwoju¹⁵.

Przedmiotem naśladownictwa są również cechy młodzieżowego idola związane z jego sposobem mówienia, ubierania się, uczesania czy też wykonania określonych czynności. Naśladując idola, młodzież zapuszcza długie włosy lub krótko je ścina, nosi wąskie lub szerokie spodnie, krótkie albo

¹³ E. Wójcik, *Idol czy dziennikarz?*, [w:] *Bohater...*, op. cit., s. 90.

¹⁴ E. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, tłum. B. Hornowski, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1965, s. 30.

¹⁵ D.B. Pruitt, *Twój nastolatek: zachowanie, rozwój emocjonalny i poznawczy*, tłum. B. Jóźwiak, Rebis, Poznań 2002, s. 16–17.

dłuższe sukienki i płaszcze, buty na niskich lub wysokich obcasach, czapki lub ubrania przyjętego aktualnie fasonu. W ten sposób dochodzi do wytworzenia się w danej grupie obowiązujących nawyków, upodobań, sposobu bycia lub mody¹⁶.

Naśladowanie idola może również przejawiać się w próbach upodobnienia się do niego pod względem pewnych właściwości psychicznych, przyjmowaniu za własne jego ideałów, dążeń i wartości życiowych. Ta forma identyfikacji prowadzi do głębszych zmian osobowości¹⁷. Idole, funkcjonując jako wzory do naśladowania dla młodzieży, mogą ponadto wpływać destabilizująco na dojrzewające jednostki ze względu na ich powierzchowny charakter, ograniczający się jedynie do wizerunku, stroju i image'u idoli, przez manifestowanie stereotypowych w młodzieżowych środowiskach przejawów buntu, jak i niezgodę na przyjęcie specyficznie rozumianego statusu osoby dorosłej. Poza tym, sama przelotność wizerunków, stałe zastępowanie jednych wzorów identyfikacyjnych następnymi, ich uzależnienie od chwilowej mody, przejściowego uznania rówieśników nie służy ćwiczeniu się młodego człowieka w wierności, kształtując wzór minimalnego zaangażowania¹⁸.

Jeśli młodzież wielbi gwiazdy ekranu i estrady bezkrytycznie i bałwochwalczo, to odbiera sobie prawo do wydawania autentycznych i samodzielnych ocen moralnych w przyszłości. I tak naprawdę admiruje nowego idola, którego Gałaś nazywa „tolerancją absolutną”. Jest to idol najbardziej atrakcyjny, bo uprawniający do wszystkiego: luzu, beztroski, maksymalizacji przyjemności, a nawet głupoty¹⁹. Media wprowadzają więc do świadomości młodzieży zniekształconą wizję życia specjalnie dobranych idoli.

Negatywny wpływ wzorów oferowanych przez media młodzieży nie polega wyłącznie na braniu przykładu z przedstawicieli świata rozrywki. Zło działa bardziej długofalowo i ma swą przyczynę w postawie młodych wobec otoczonych uwielbieniem postaci. Idolom bowiem zazwyczaj wybacza się wszystko: pijaństwo, narkotyki, zdrady, rozróby. Podziwiając urodę lub zdolności muzyczne, aktorskie czy też sportowe, pomija się wszystkie ciemne strony ich życia. W świadomości fanów dochodzi do zniekształcenia rzeczywistych cech idola i kreowanej przez niego postaci. Wśród nastolatków dokonuje się przeniesienie skłonności do aprobaty z osoby idola na paletę całych postaw życiowych oferowanych przez niego²⁰. Należy w tym miejscu podkreślić, że idole niekoniecznie negatywnie oddziałują na młodzież. Jeśli podziwianym bohaterem jest osoba lub postać reprezentująca pozytywne wartości społeczne, może ona wywierać korzystny wpływ na kształtowanie się osobowo-

¹⁶ Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998; A. Gutowska, *Prasa...*, *op. cit.*; Z. Skorny, *Proces...*, *op. cit.*

¹⁷ Z. Skorny, *Proces...*, *op. cit.*, s. 54.

¹⁸ K. Joniec-Bubula, *Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości: światopogląd i ideologia*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 207–208.

¹⁹ M. Gałaś, *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Akapit, Toruń 2000, s. 70.

²⁰ *Ibidem*, s. 69–70.

ści oraz przebieg socjalizacji dorastającej młodzieży. Jednakże kult bohatera będącego nosicielem postaw aspołecznych oraz uosobieniem negatywnych cech osobowości może oddziaływać niekorzystnie na proces socjalizacji²¹.

Idolatria młodzieży wydaje się być istotnym zjawiskiem z perspektywy budowania teorii wychowania oraz modyfikowania praktyki pedagogicznej. Badania sondażowe wskazują, iż ok. 80% młodzieży w okresie adolescencji posiada przynajmniej jednego idola. Biorąc pod uwagę powszechność występowania idolatrii oraz istotę tego zjawiska dla różnych aspektów społecznych i emocjonalnych w rozwoju człowieka, można by spodziewać się pokaźnych badań na ten temat. Jednakże po dokonaniu przeglądu literatury w tym obszarze okazuje się, że istnieją w niej spore niedostatki, szczególnie w zakresie badań empirycznych. Może więc warto poświęcić idolatrii więcej uwagi?

Bibliografia

- Bokszański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1989.
- Gałaś M., *Idolatria w perspektywie postmodernistycznej*, „Wychowanie na co dzień” 1997, nr 4–5.
- Gałaś M., *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Akapit, Toruń 2000.
- Gutowska A., *Prasa młodzieżowa narzuca styl życia i myślenia*, „Edukacja i dialog” 2003, nr 6.
- Hurlock E., *Rozwój młodzieży*, tłum. B. Hornowski, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1965.
- Joniec-Bubula K., *Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości: światopogląd i ideologia*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Kowalik S., *Czy potrzeba nam autorytetów na świecie?*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2006, nr 2.
- Maliszewski T., *Kreowanie bohaterów popkultury w polskiej edycji programu „Idol”*, [w:] *Bohater – idol – osobowość medialna*, red. A. Kisielewska, Wydawnictwo UWB, Białystok 2004.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Olbrycht K., *Edukacja aksjologiczna*, t. 3: *O tolerancji*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1995.
- Pruitt D.B., *Twój nastolatek: zachowanie, rozwój emocjonalny i poznawczy*, tłum. B. Jóźwiak, Rebis, Poznań 2002.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1976.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, tłum. E. Ryszka, W. Osiatyński, PIW, Warszawa 1974.
- Wagner I., *Statość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo AP, Kraków 2005.

²¹ Z. Skorny, *Proces...*, op. cit., s. 54.

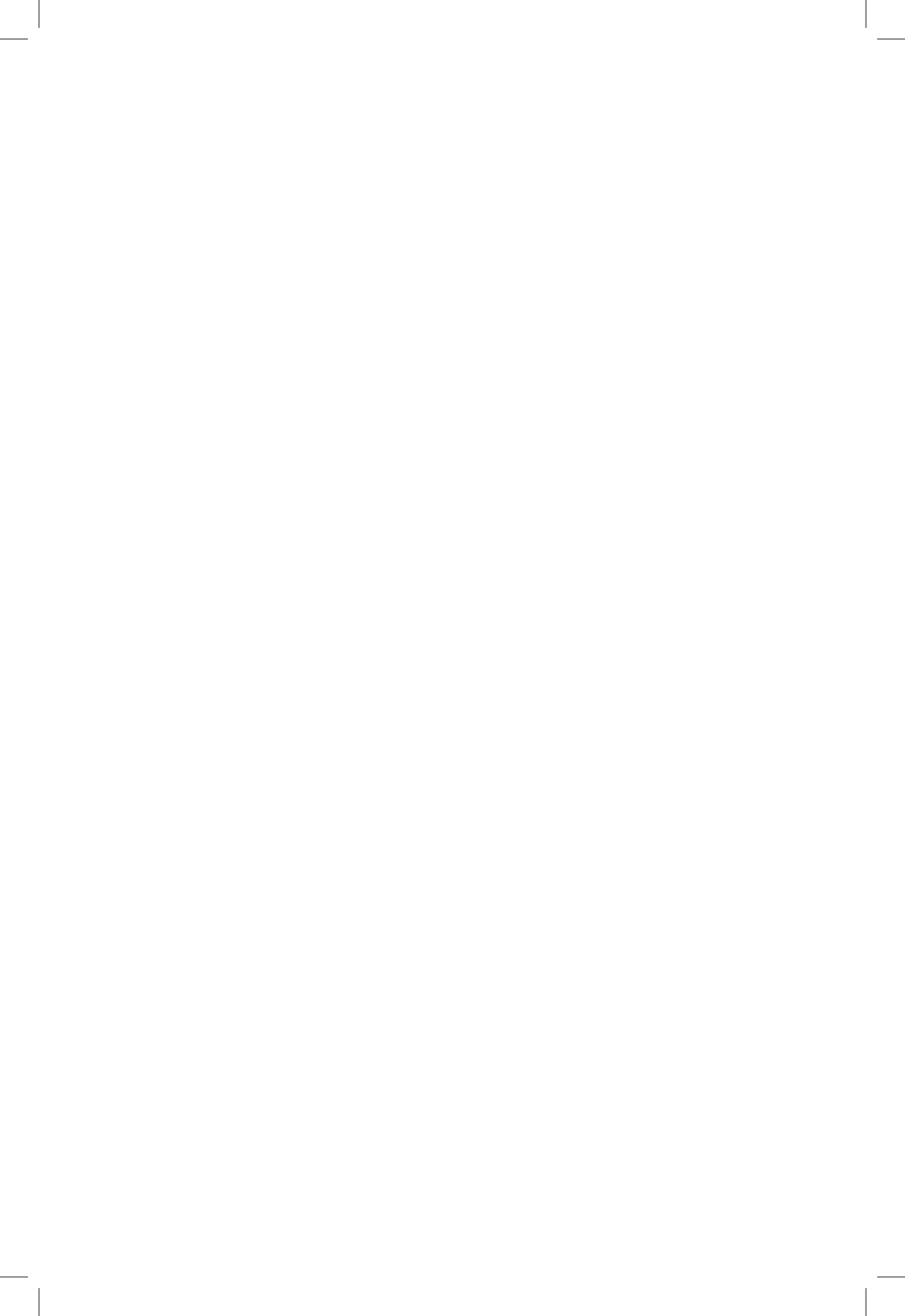
Wójcik E., *Idol czy dziennikarz?*, [w:] *Bohater – idol – osobowość medialna*, red. A. Kisielewska, Wydawnictwo UWB, Białystok 2004.

Xiaozhong H., *Survey Report on Idol Worship Among Children and Young People*, „Chinese Education and Society” 2006, vol. 39, nr 1, s. 84–103.

Zasowski M., *Gwiazda – celebrity – celetoid*, [w:] *Bohater – idol – osobowość medialna*, red. A. Kisielewska, Wydawnictwo UWB, Białystok 2004.

Summary

This article was written in order to explore the influence that media celebrities have on young people. The modern celebrity culture is appealing especially to youngsters entering adolescence. Celebrities are becoming their role models whom not only do they copy in physical appearance but also in behaviour, lifestyles and relationships. Such idol worshiping creates various dangers which were considered in this article.



Bartosz Mikołajski

Czego Jaś nauczy się z telewizji?

Media są kreatorami określonego wzoru społeczeństwa i kultury. Stanowią szczególne środowisko wychowawcze i socjalizacyjne współczesnego człowieka, ze specyficznymi środkami wyrazu, przekazu i swoistą estetyką. Dlatego trzeba postawić pytanie o zakres i funkcje wychowania przez telewizję. Poszukuję odpowiedzi na pytanie: jak te zadania realizuje największa i najpopularniejsza stacja Program Pierwszy Telewizji Polskiej (TVP1)?

Najczęściej w pracach pedagogicznych media/telewizję przedstawia się jako niebezpiecznego przeciwnika w pracy wychowawczej i socjalizacyjnej¹. Społeczne odniesienie do mediów odbywa się na trochę innej płaszczyźnie. Argumenty zagorzałych przeciwników i żarliwych zwolenników telewizji ujawniają widoczną dwukierunkowość stanowisk. Dyskusja dotyczy zarówno kwestii technicznych, jak i zagadnień humanistycznych. Sprzymierzeńcy charakteryzują się permissywnym stosunkiem do telewizji. Normy postępowania mediów ma wyznaczać zasada swobodnego zaspokajania wszelkich (po)żądań widzów, ograniczona tylko kodeksem karnym. Sprzeciwiają się jakimkolwiek próbom ograniczania wolności mediów, podpierając swoje tezy wolnym wyborem widzów oraz różnorodnością i dostępnością kanałów telewizyjnych. Po drugiej stronie stoją zwolennicy, nieświadomi kontynuatorzy szkoły frankfurckiej, głoszący hasła o manipulacji i wykorzystywaniu widzów. Telewizja jest dla nich nośnikiem kultury masowej, źródła wszelkiego nieszczęścia na świecie. Wierzą, że rygorystyczna kontrola mediów jest lekiem na całe zło.

W niniejszej pracy przedstawiam wstępną ocenę przekazów zawartych w audycjach nadawanych przez Program Pierwszy Telewizji Polskiej ze wzglę-

¹ Por. M. Braun-Gałkowska, *Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Krupski i S-ka, Warszawa 2000; J. Condry, K. Popper, *Telewizja – zagrożenie dla demokracji*, tłum. M. Król, Sic!, Warszawa 1997; A. Lepa, *Mass media i tożsamość Polaków*, Niedziela, Częstochowa 1996; E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000; *Manipulacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, Adam Marszałek, Toruń 2007.

du na ich zawartość socjalizacyjną². Poszukam odpowiedzi na pytanie: jaki obraz świata przedstawiają audycje TVP1 adresowane do dzieci w wieku przedszkolnym? Ocenie poddane zostaną cele i aspiracje życiowe przedstawiane przez telewizję, style życia i wzorce zachowania społecznego. Podstawą do sporządzenia oceny jest analiza zawartości audycji TVP1 z oznaczeniem „bez ograniczenia wieku”³, nadawanych od 1 września 2008 do 31 maja 2009 roku. Pragnę zastanowić się nad siłą socjalizacyjną TVP1.

Dziecko jest specyficznym odbiorcą telewizji. Najczęściej korzysta z niej biernie, nieruchomo, przy słabym oświetleniu i bez zachowania odpowiedniej odległości. Oglądanie ogranicza inne zajęcia, przede wszystkim ruchowe. W zamian dziecko otrzymuje wiele wrażeń słuchowych i wzrokowych, które zmuszają do ciągłej pracy, obciążając system nerwowy. Wywołuje to zmęczenie, słabszą koncentrację, niepokój ruchowy i drażliwość. Dorzucmy do tego pesymistyczny obraz świata wyłaniający się na podstawie oglądanych audycji, pełen wrogości i okrucieństwa. W efekcie otrzymaliśmy trochę uproszczonego obraz niezdrowej symbiozy dziecka z telewizorem⁴.

Na szczęście jest to tylko szablonowe myślenie. Przynajmniej jeżeli chodzi o programy dla dzieci w wieku przedszkolnym w TVP1. Pamiętając oczywiście o różnych problemach wynikających z korzystania z mass mediów, przedstawię wyniki przeczące ogólnemu stwierdzeniu, że telewizja uczyni z Jasia bezdusznego barbarzyńcę Jana.

Poniżej przedstawiam najlepiej oceniane programy przeznaczone dla małego Jasia. Pierwszy to *Jedynkowe przedszkole*, w którym dzięki postaciom „pani Spacji, panu Enterowi, Karcie Graficznej, Karcie Dźwiękowej, Twarde-

² Wykorzystuję metodę socjologicznej analizy zawartości przekazów masowych opracowaną przez George’a Gerbnera. Metoda wyłania i przedstawia wzory kulturowe kreowane przez środki masowego przekazu, rozpoznaje i porządkuje masowy przekaz – określa, co jest w nich wspólne, co jest przedstawione publiczności jako istniejące, ważne, słuszne (lub niesłuszne), dobre (lub złe). Schemat analizy opiera się na czterech podstawowych płaszczyznach (wymiarach), które dotyczą kolejno: istnienia (*existens*), priorytetów (*priorities*), wartości (*values*) oraz relacji (*relationships*) (por. T. Goban-Klas, *Media i komunikacja masowa. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004). Narzędziem badawczym jest analiza następujących dokumentów: emitowanych programów, wyników oglądalności, raportów instytutów monitorujących media, treatmentów programów, materiałów promocyjnych programów, forów internetowych.

³ Od 15 sierpnia 2005 roku stacje telewizyjne muszą oznaczać emitowane programy zgodnie z Rozporządzeniem Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 23 czerwca 2005 roku. Programy bez ograniczeń wiekowych są oznakowane zielonym kolorem.

⁴ Oddziaływanie mediów zależy od osobowości; cech odbiorcy; czasu, jaki poświęci na kontakt z nimi; kanału przekazywania i sposobu odbierania przekazywanych treści. To założenia oddziaływania bezpośredniego, czyli zaplanowanego kontaktu z mediami. Wpływ pośredni mediów będę rozumiał jako kontakt z osobami, które przekazują nam opinie i sądy ukształtowane wcześniej przez media.

mu Dyskowi, Shiftowi, Małpce i maskotce Myszy dzieci mogą poznać wnętrze komputera. Ponadto będą uczyć się liter i wezmą udział w zabawach plastycznych i muzycznych⁵. Kolejny program, *Od słów do głów*, ma na celu „ukazanie ewolucji współczesnego języka polskiego oraz przybliżenie zjawisk i zmian zachodzących w naszej ojczystej mowie”⁶. *Moliki książkowe* to z kolei program edukacyjny z aspiracjami magazynu kulturalnego, zachęcający do czytania. Idee uprawiania piłki nożnej przez dzieci i młodzież popularyzuje audycja *Kadra 2012*. Przez wiele miesięcy roku 2008 poranne pasmo dla dzieci należało do programu *Budzik*. Seria opowiadała o przyjaźni dwóch kotów Budzika i Rudej. Tytułowy bohater był wesołym i ciekawym świata warszawskim dachowcem. „Umie czytać, lubi się uczyć i jeść. Ruda ma dobre maniere i kieruje się zdrowym rozsądkiem. W ściennym zegarze mieszka krasnoludek Piksel, który potrafi czarować. Natomiast w kuchni pani Ewy ukrywa się skrzat Kuchciak, który robi innym kawały. Bohaterowie występują w Kocim Teatryku i śpiewają piosenki”⁷. O religijną postawę dzieci dba *Ziarno*. Religijny program dla najmłodszych widzów uczy dzieci „wartości chrześcijańskich, szacunku dla ludzi starszych, tolerancji dla innych wyznań oraz otwartości na drugiego człowieka”⁸. W tym samym nurcie utrzymany jest serial animowany *Dziesięcioro Przykazań – opowieści dla dzieci*, który zapoznaje dzieci z treścią i sensem Dziesięciu Bożych Przykazań. Perłą w koronie stanowi program z porannego pasma *Domisie*. Jest „to program dla dzieci w wieku 3–6 lat, który w zabawny i przyjazny sposób przybliży dzieciom świat i uczy właściwych relacji z otoczeniem. Jego bohaterowie – Amelka, Pysia, Kuba, Bazyli i Eryk bawią się tak samo jak przedszkolaki, a ich świat i jego sprawy są bliskie światu dziecka”⁹.

Trzeba przyznać, że Telewizja Polska prawie w pełni realizuje obietnice złożone na swojej internetowej stronie, tak oto reklamującej wieczorne pasmo dla dzieci: „Wieczorynka to magiczna kraina, w której dobro zawsze zwycięża. A czarne charaktery doskonale wiedzą, że muszą naprawić swoje błędy. Nawet, gdy Twoi ulubieni bohaterowie wpadają w tarapaty, zawsze wychodzą

⁵ www.teleman.pl/prog-1083663-jedynkowe-przedszkole.html (28.02.2012).

⁶ www.teleman.pl/prog-1089852-od-slow-do-glow.html (28.02.2012).

⁷ www.teleman.pl/prog-1376539-budzik-nietoperze.html (28.02.2012).

⁸ www.teleman.pl/prog-1392419-ziarno.html (28.02.2012).

⁹ www.tvp.pl/o-tvp/centrum-prasowe/komunikaty-prasowe/jubileusz-200-odcinka-domisiow. *Domisie* „w 2005 r. wyróżnione zostały tytułem »Idea przyjazna dziecku«, przyznawanym w ramach konkursu »HIT – Najlepsze dla dziecka«, organizowanego przez miesięcznik »Mamo to Ja«. »Idea przyjazna dziecku« to wyróżnienie dla produktów, wydarzeń, szczególnych pomysłów, które sprawiają, że na buziach dzieci pojawia się uśmiech. »Domisie« otrzymały je za świetną rozrywkę, za zabawy, które uczą i naprawdę bawią, za nowych domisiowych przyjaciół. Program zdobył również wyróżnienie w kategorii »seria dla dzieci« w konkursie światowych produkcji telewizyjnych Chicago International TV Awards 2005”.

z opresji obronną ręką”¹⁰. Jedynie *Garfield i przyjaciele*¹¹ i *Koszmary Karolek*¹² nie spełniają pokładanych w nich socjalizacyjnych nadziei. Dzieci mogą podpatrywać wygłupy wzorowego kociego obżartucha i lenia lub koszmarnie niesforenego Karolka. Trudno powiedzieć, by któryś z nich inspirował do pozytywnego działania i naśladowania właściwych wzorów zachowań.

Na szczęście w ciągu dziewięciu miesięcy przedszkolak mógł obejrzeć w paśmie porannym lub wieczornym wiele innych seriali, takich jak: *Krówka Mu Mu*, *Przyjaciele z podwórka*, *Lilli czarodziejka*, *Mój przyjaciel królik*, *Owocowe ludki*, *Małgosia i bućki*, *Myszka Miki i przyjaciele*, *Świnka Peppa*, *Bajki rosyjskie*, *Baśnie i bajki polskie*, *Pocoyo*, *Smerfy*, *Miś Fantazy*, *Buli*, *Małe zoo Lucy*, *Ranczo pod Zieloną Siódmką*, *Sekretny świat misia Beniamina*, *Świat małej księżniczki*, *Mały rycerz El Cid*, *Truskawkowe Ciastko*, *Bob Budowniczy*, *Fifi*, *Andzia*, *Nurkuj*, *Olly!*, *Rodzina Rabatków*, *Kubusiowe Opowieści* itp. Do tego dochodzi jeszcze wyświetlany średnio raz w miesiącu pełnometrażowy film disneyowskiej wytwórni, np. *Gdzie jest Nemo?* czy *Lilo i Stich*.

Bez ograniczenia wieku nadawane są również audycje nieadresowane wprost dla dzieci w wieku przedszkolnym. Programy Redakcji Audycji Rolnych, Redakcji Programów Katolickich oraz większość programów Redakcji Sportowej, teleturnieje, np.: *Jaka to melodia?*, a także misyjne programy proeuropejskie *Europa bez miedzy*, *Tak jak w Unii*, *W kolejce po euro*. Program o integracji z osobami niepełnosprawnymi *W-skęsi*. Razem z przedszkolakiem możemy obejrzeć programy poradnikowe: *Wielki świat małych odkrywców*, *Kuchnia z Okrasą*, *Schudnij*, *Smaki polskie*, *Jesteś tym, co jesz*, *Pomysł na mieszkanie*. Pozostałości pasma, które nazywano telewizją edukacyjną, czyli programy z serii: *Wielkie odkrycia w nauce i technice*, *Laboratorium XXI wieku*, *Atom*. Kuriozalnym programem jest *Gdzie przyszłość przeszłości czapkuje*, który prezentuje korzenie polskiej kultury (obyczaje, ludowe tradycje oraz dawne wierzenia). Serie filmów przyrodniczych, np. *Podróżnik*, czy sygnowane przez BBC *BBC w Jedyńce*, na szczęście prezentowane są bez ograniczenia wieku. TVP pozwala młodym widzom oglądać telenowełe dokumentalne: *Zoo bez tajemnic* – przybliżające życie mieszkańców zoo i ich opiekunów, oraz

¹⁰ www.tvp.pl/dla-dzieci/wieczorynka/rady-wieczorynki.

¹¹ „*Garfield i przyjaciele* – bohaterem serialu jest leniwy kocur Garfield wyróżniający się ogromnym rozmiarem i rudą sierścią. Jego ulubioną rozrywką jest przesiadywanie przed telewizorem i pochłanianie kolejnych porcji łazani. Towarzyszą mu zwykle: niezbyt rozgarnięty pies Odie oraz właściciel zwierząt Jon Arbuckle. W każdym odcinku są prezentowane dwie dłuższe i jedna krótka historyjka z domu Jona Arbuckle’a”, www.telemat.pl/prog-1376562-wieczorynka-garfield-i-przyjaciele-inwazja-wielkich-robotow.html (28.02.2012).

¹² „*Koszmary Karolek* animowana historia tytułowego niesforenego chłopca, który [...] nawet według jego rodziców jest najkoszmarniejszym dzieckiem na świecie. Karolek lubi robić innym na złość, a szczególną antypatią darzy swojego brata Damianka. Ulubionym przysmakiem chłopca są natomiast chipsy”, www.telemat.pl/prog-1357928-koszmary-karolek-koszmary-karolek-idzie-na-basen.html (28.02.2012).

Psi psycholog – o pracy lekarza weterynarii i specjalistki od terapii behawioralnej zwierząt Agnieszki Janeczek.

Czy Program Pierwszy Telewizji Polskiej zna przepis na program atrakcyjny dla dzieci w wieku przedszkolnym? Zna go wiele stacji telewizyjnych, zaś TVP z tej wiedzy korzysta chętnie. Może to nie do końca utracone poczucie misyjności nakazuje telewizyjnym decydom dbać o wychowanie młodego człowieka¹³? Bohaterowie omawianych programów charakteryzowali się przyjaznym nastawieniem, altruizmem, pogodą ducha i optymizmem, aktywnością i twórczością. Dzieciom bohater o takich cechach jest potrzebny. Ma być sugestywny w swoich potrzebach, reakcjach i planach – podobny do odbiorców. Przeżycia i doświadczenia bohaterów powinny odpowiadać zakresowi przeżyć i doświadczeń odbiorców. Wbrew pozorom większe oddziaływanie mają programy przedstawiające bohaterów i sytuacje skłaniające do refleksji i dyskusji. Program telewizyjny uwzględniający możliwości recepcyjne i potrzeby rozwojowe jest w stanie przyciągnąć uwagę ponad 90% dzieci w wieku przedszkolnym. Interesujący program charakteryzuje się następującymi elementami:

- stymulacją fizjologiczną: szybka zmiana obrazu (dzieci młodsze);
- stymulacją poznawczą: zagadki i niespodzianki (dzieci starsze);
- specyficznym dziecięcym humorem: proste komiczne sytuacje i zachowania;
- atrakcyjnymi i zrozumiałymi treściami odpowiadającymi potrzebom rozwojowym dzieci;
- niesamowitymi postaciami: świat fantastyczny lub pogranicze fikcji i rzeczywistości (mupety, kreskówki);
- występami rówieśników;
- rytmiczną muzyką, krótkimi, prostymi piosenkami¹⁴.

Za to dla dzieci w wieku przedszkolnym nieatrakcyjne są programy, w których język jest skomplikowany, a obraz statyczny. Nudę wywołuje „brak efektu końcowego i niezrozumiałe zmiany na ekranie, trudno poddające się obróbce poznawczej [...] przetrzymywanie w obrazie osób dorosłych”¹⁵. Z radością trzeba stwierdzić, że w większości przypadków programy dla najmłodszych widzów nadawane przez TVP1 charakteryzują się dużą atrakcyjnością.

¹³ „Z przeprowadzonych badań wynika, że najbardziej atrakcyjny dla dzieci najmłodszych (w wieku przedszkolnym) był program TVP1 i Polsat. Dzieci w wieku młodszym szkolnym przyciąga Polsat, w mniejszym stopniu TVN i oba kanały telewizji publicznej. Dla dzieci w okresie wczesnej adolescencji i dla młodzieży powyżej 16 roku życia atrakcyjna jest przede wszystkim oferta Polsatu i TVN. Wynika z tego, że dwaj nadawcy komercyjni, czyli Polsat i TVN, mogą mieć silniejszy wpływ socjalizacyjny na dzieci w wieku młodszym szkolnym i starsze, a TVP1 i Polsat na dzieci w wieku przedszkolnym”, www.senat.gov.pl/K5/dok/dr/650/sprawozd/4p.rtf.

¹⁴ L. Kirwil, *Elementy interesujące i nudne w programach telewizyjnych dla dzieci*, [w:] *Dzieci a mass media. Materiały z ogólnopolskiego seminarium Zielona Góra, 22–23 października 1998 r.*, red. J. Chruścińska, E. Kubisz, CUKB, Warszawa 1999, s. 48.

¹⁵ *Ibidem*, s. 48.

Zawierają wyżej wymienione elementy. Tym samym odgrywają ważną rolę we wspieraniu socjalizacji dzieci w wieku przedszkolnym.

Współczesny nauczyciel/rodzic musi orientować się w świecie mediów, uczyć dzieci korzystania z nich, umieć kontrolować uczestnictwo w odbiorze audycji, ponieważ większość dzieci żyje w pewnego rodzaju symbiozie z telewizorem. Tak jak nikt nie rodzi się czytelnikiem, tak samo nikt nie rodzi się telewizorem. Chodzi o umiejętność wyszukiwania i rozumienia treści informacji, a także przekształcania tej wiedzy w mądrość. Zdobywanie informacji stało się bardzo proste, lecz utrudnia to właściwe je uświadomienie, przeżycie czy chociażby przemyślenie. Prawdziwym wyzwaniem staje się uporządkowanie wiedzy, którą dzieci zdobywają w kontaktach z mass mediami.

Pomyślimy o telewizji jak o środowisku wychowawczym, od którego trzeba wymagać i go pilnować. Postarajmy się dostrzec w telewizji nie tylko zagrożenie, ale również szanse i wsparcie wychowawcze. Kontrolujmy jakość i liczbę oglądanych przez dziecko programów. A także określmy zasady oglądania telewizji¹⁶. Wykorzystujmy ją z krytycyzmem i umiarem. Bo chyba przestaliśmy stawiać mediom wyzwania, przestaliśmy ich pilnować

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Braun-Gałkowska M., *Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Krupski i S-ka, Warszawa 2000.
- Byron R., Clifford N., *Media i ludzie*, tłum. H. Szczerkowska, PIW, Warszawa 2000.
- Condry J., Popper K., *Telewizja – zagrożenie dla demokracji*, tłum. M. Król, Sic!, Warszawa 1997.
- Dobroń S., *Przestroga dla rodziców*, „Edukacja i Dialog” 1994.
- Ejsmont M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie*, Impuls, Kraków 2008.
- Goban-Klas T., *Media i komunikacja masowa. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kirwil L., *Elementy interesujące i nudne w programach telewizyjnych dla dzieci*, [w:] *Dzieci a mass media. Materiały z ogólnopolskiego seminarium Zielona Góra, 22–23 października 1998 r.*, red. J. Chruścińska, E. Kubisz, CUKB, Warszawa 1999.
- Lemish D., *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Lepa A., *Mass media i tożsamość Polaków*, Niedziela, Częstochowa 1996.
- Łobacz M., *Telewizja. Szanse i zagrożenia wychowawcze*, Maternus Media, Tychy 2007.
- Manipulacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, Adam Marszałek, Toruń 2007.

¹⁶ S. Dobroń, *Przestroga dla rodziców*, „Edukacja i Dialog” 1994, s. 52.

Czego Jaś nauczy się z telewizji?

Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Rozporządzenie KRRiT z dnia 23 czerwca 2005 roku w sprawie kwalifikowania audycji..., Dz.U. z dnia 15 lipca 2005 roku, nr 130, poz. 1089.

Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne, red. A. Nowak, Impuls, Kraków 2000.

www.teleman.pl

Summary

Nowadays television is a great importance in the area of education and socialization. It exerts a huge influence on a modern human being. It's got its own mass media and specific means of expression. Therefore it's so important to find out how wide is the range of its educational function. I'm trying to answer on this question studying the programmes broadcasted by the Polish TV First Channel.

Marcin Kołacz

Oczekiwania ucznia dotyczące jakości edukacyjnych programów komputerowych

O zainteresowaniu uczniów programem komputerowym w znacznej mierze decyduje możliwość interakcji ucznia z tym programem. Termin „interakcja” rozumiany jest na wiele sposobów¹. Przyjmuje się, że do zaistnienia interakcji konieczne są przynajmniej dwie strony komunikujące się ze sobą. Przesyłają one między sobą informacje mogące wpłynąć na rodzaj informacji odsyłanych (sprzężenie zwrotne). Jednym z rodzajów interakcji jest interakcja paraspółeczna², która stała się możliwa dzięki temu, że komputer jest urządzeniem interaktywnym, tzn. potrafi reagować w złożony sposób na działania użytkownika. Interakcja użytkownika z komputerem (a także z każdym innym medium) może zachodzić na różnych poziomach. Najniższy poziom reprezentuje wybór medium przez użytkownika, tzn. użytkownik decyduje, czy będzie używał komputera, z jakiego programu komputerowego będzie korzystał itd. Najwyższy poziom interakcji musi być zaimplementowany w programie, ponieważ polega on na ingerencji w przebieg tego programu. Możliwości takie oferują różnego rodzaju gry komputerowe i programy symulacyjne (w tym również multimedialne). W programach tego typu użytkownik decyduje o przebiegu zdarzeń, przy czym zdarzenia są generowane zarówno przez niego, jak i przez program i mogą wzajemnie się znosić, wzmacniać lub pozo-
stawać wobec siebie neutralne. Badania interakcji człowieka z komputerem przeprowadzone w USA, Japonii, Francji, Wielkiej Brytanii i Niemczech wykazały, że interakcja zwiększa dynamikę komunikacji, a także tworzy interakcje społeczne w obrębie jednostek społeczeństwa elektronicznego³. Cechą charakterystyczną dla nawiązania interakcji jest jej zindywidualizowany cha-

¹ W. Skrzydlewski, *Technologia kształcenia, przetwarzanie informacji, komunikowanie: zarys koncepcji środków dydaktycznych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1990; T.K. Borsook, N. Higginbotham-Wheat, *Interactivity: What it is and What it Can do for Computer-Based Instruction*, „Educational Technology” 1991, nr 31, s. 11–17.

² S. Juszczuk, *Komunikacja człowieka z mediami*, [w:] *Edukacja medialna*, red. J. Gajda et al., Adam Marszałek, Toruń 2003.

³ M. Bazewicz, A. Collen, *Podstawy metodologiczne systemów ludzkiej aktywności i informatyki*, tłum. L. Misiaczek, Wydawnictwo PW, Wrocław 1995, s. 348.

rakter. Oznacza to, że program interakcyjny jest kierowany do pojedynczego użytkownika, zaś im większa liczba odbiorców, z tym mniejszym stopniem interakcji mamy do czynienia. Sytuacja ta zmieniła się dzięki rozwojowi sieci komputerowych umożliwiającym zaistnienie interakcji pomiędzy wieloma osobami jednocześnie.

Komputer jest pierwszym urządzeniem stworzonym przez człowieka, które potrafi komunikować się z nim. Zasady, według których program komputerowy komunikuje się z użytkownikiem, z reguły są w nim zakodowane przez programistę. Istnieją jednak rozwiązania techniczne umożliwiające układom elektronicznym (nie tylko komputerom) poprawne reagowanie na sytuacje, których nie przewiduje algorytm zakodowany w programie. Rozwiązania tego typu opierają się na sieciach neuronowych, systemach rozmytych i algorytmach genetycznych⁴.

Jednym z podstawowych zadań stawianych współczesnej pedagogice jest określenie, jakie cechy i właściwości programów komputerowych, pożądane przez uczniów, a niewystępujące w programach edukacyjnych, można do nich zaimplementować.

Z zebranych danych wynika, że edukacyjne programy komputerowe są uczniom znane w o wiele mniejszym stopniu niż pozostałe programy komputerowe. Jedynie 2,46% wskazanych przez uczniów tytułów programów komputerowych stanowiły programy edukacyjne i żaden z tych programów nie przekroczył granicy istotności statystycznej. Analizując liczbę wskazań tytułów edukacyjnych, stwierdzono, że uczniowie w niewielkim stopniu z nich korzystają, niezależnie od płci.

Na podstawie wyników uzyskanych w trakcie badań opracowano system klasyfikacji oprogramowania, według którego można oceniać, w jakim stopniu program umożliwia użytkownikowi bezproblemową komunikację, a co za tym idzie, czy program ten będzie wykorzystywany przez użytkownika.

Procedura oceny programu

Aby ocenić program, należy posłużyć się tabelą 1. Dla każdej cechy i właściwości programu, która wpływa na proces komunikacji użytkownika z programem, wyodrębniono zestaw parametrów charakteryzujących tę cechę lub właściwość.

Jeżeli w kolumnie „Przyznane punkty częściowe” widnieje liczba, to za każdy parametr, który występuje w programie, przyznawany jest punkt częściowy. Jeżeli uzyskana suma punktów częściowych dla danej cechy lub właściwości spełnia warunek przyznania punktów głównych (lub dodatkowych), to są programowi przyznawane punkty główne o wartości przedstawionej w kolumnie „Liczba przyznanych punktów głównych i dodatkowych”. Jeżeli

⁴ *Biocybernetyka i inżynieria biomedyczna 2000*, t. 6: *Sieci neuronowe*, red. W. Duch et al., PAN, Warszawa 2000.

pod liczbą punktów widnieje napis „dodatkowe”, to liczbę tę należy dodać nie do punktów głównych, lecz do punktów dodatkowych.

Jeżeli w kolumnie „Przyznane punkty częściowe” widnieje napis „liczba”, to należy zliczyć liczbę elementów danego typu. Jeżeli uzyskana suma spełnia warunek przyznania punktów głównych (lub dodatkowych), to są programowi przyznawane punkty główne o wartości przedstawionej w kolumnie „Liczba przyznanych punktów głównych i dodatkowych”. Jeżeli pod liczbą punktów widnieje napis „dodatkowe”, to liczbę tę należy dodać nie do punktów głównych, lecz do punktów dodatkowych.

Program musi uzyskać minimum 23 punkty główne, żeby spełniał minimalne wymagania dotyczące komunikacji z użytkownikiem. Program niespełniający minimalnych wymagań z dużym prawdopodobieństwem nie będzie wykorzystywany przez uczniów poza klasą szkolną. Im mniejsza liczba uzyskanych punktów, tym mniejsze prawdopodobieństwo jego późniejszego wykorzystania przez uczniów.

Im więcej punktów dodatkowych program uzyska, tym lepiej spełnia wymagania dotyczące komunikacji z użytkownikiem i tym większe jest prawdopodobieństwo, że uczeń będzie z niego korzystał również poza szkołą.

Tabela 1. System klasyfikacji oprogramowania wg możliwości komunikacyjnych

Cechy i właściwości		Przyznane punkty częściowe (pkt. cz.)	Warunek przyznania punktów głównych	Liczba przyznanych punktów głównych i dodatkowych
Poprawność działania programu			min. 6 pkt. cz.	1
	wypełnienie całego monitora	1		
	płynność poruszania się po programie (brak spowolnień działania programu)	1		
	brak zawieszania się programu	1		
	brak problemów z odtwarzaniem zapisanych informacji	1		
	program zawsze daje się uruchomić	1		
	poprawne technicznie odtwarzanie multimedialnych	1		
Liczba elementów programu ułatwiających jego obsługę			min. 2 pkt. cz.	1
	Podpowiedzi	1		
	Samouczek	1		
	Pomoc	1		
	instrukcja obsługi	1		

Liczba samodzielnych elementów graficznych programu		min. 100	1
np. postaci, przedmiotów, przycisków itp.	liczba		
Jakość samodzielnych elementów graficznych		min. 8 pkt. cz.	1
animacja elementów	1		
możliwość przemieszczania elementów	1		
grafika trójwymiarowa	1		
paleta barw, przynajmniej 65 tys. kolorów	1		
paleta barw powyżej 65 tys. kolorów	1		
brak artefaktów (błędne wyświetlanie elementów na ekranie)	1		
wygładzanie elementów (brak efektu „schodków”)	1		
występowanie zróżnicowanych kształtów geometrycznych (obiekty różne od obiektów podstawowych: kuli, prostopadłościanu, stożka itp.)	1		
reprezentacja graficzna inna niż ikony	1		
występowanie elementów graficznych o różnej wielkości	1		
Rodzaj tła w programie		min. 4 pkt. cz.	1
tło wielobarwne (minimum 4 kolory)	1		
tło animowane	1		
tło uzupełnia pierwszy plan (nie jest wyłącznie tłem)	1		
tło zmienia się w trakcie działania programu (nie jest statyczne)	1		
Liczba różnorodnych, samodzielnych działań podejmowanych przez komputer		min. 80	1
np. kierowanie postaciami w grze, uzupełnianie wpisów w oknach dialogowych itp.	liczba		
Jakość działań podejmowanych przez komputer		min. 2 pkt. cz.	1
brak działań nielogicznych (błędnych)	1		
działania nie są schematyczne	1		
Liczba różnorodnych działań możliwych do podjęcia przez użytkownika		min. 80	1
np. kierowanie postaciami w grze, zmiana parametrów programu itp.	liczba		
Jakość działań możliwych do podjęcia przez użytkownika		min. 4 pkt. cz.	1
działania są różnorodne	1		
działania wymagają planowania	1		
działania są związane z programem	1		
działania umożliwiają rozwijanie umiejętności w programie	1		

Oczekiwania ucznia dotyczące jakości edukacyjnych programów komputerowych

Tempo zmian informacji na ekranie		min.	1
dowolne, sterowane przez użytkownika bezpośrednio lub pośrednio (np. przez możliwość pauzy)	1	1 pkt. cz.	
Liczba dostępnych rozszerzeń i poprawek		min. 5	1
liczba dostępnych (lub planowanych) rozszerzeń i poprawek („łatek”) programu	liczba		
Liczba elementów pełniących funkcje ekspresywne		min. 50	1
elementy mające na celu wywołanie reakcji (np. dźwięki, zdarzenia programowe itp.)	liczba		
Liczba elementów pełniących funkcje metajęzykowe		min. 50	1
elementy wyjaśniające (np. podpowiedzi, porady, instrukcje itp.)	liczba		
Cecha różnorodności		min.	1
występuje duża liczba wiadomości o znacznym stopniu zróżnicowania	1	1 pkt. cz.	
Cecha wizualizacji		min.	1
program uwzględnia psychofizjologiczne prawidłowości uczących się dotyczące odbioru audiowizualnego	1	1 pkt. cz.	
Cecha ludyczności		min.	1
występuje wyeksponowany element zabawowy (nie jest on tylko dodatkiem do programu)	1	1 pkt. cz.	
Cecha aktualności		min.	1
program ułatwia poszukiwanie nowych rozwiązań (np. przez możliwość eksperymentowania) oraz przeciwdziała popadaniu w rutynę (nie trzeba w nim wykonywać ciągle takich samych lub bardzo podobnych do siebie zadań)	1	1 pkt. cz.	
Właściwość pobudzająca		min.	1
program stymuluje do działania (np. przez system punktacji lub nagród)	1	1 pkt. cz.	
Właściwość giętkości		min.	1
program tworzy warunki do gotowości uczącego się do elastycznego dopasowania swojego zachowania do zmieniającego się kontekstu (np. przez zmiany kontekstu połączone z udostępnieniem narzędzi umożliwiających dostosowanie się do nich)	1	1 pkt. cz.	

Właściwość płynności		min.	1
program stymuluje proces wytwarzania pomysłów rozwiązania problemu (np. przez wywoływanie sytuacji problemowej, przez sugerowanie narzędzi do rozwiązania problemu, z którym uczeń zbyt długo sobie nie radzi itp.)	1	1 pkt. cz.	
Właściwość oryginalności		min.	1
Program stymuluje uczących się do poszukiwania nowych rozwiązań (np. udostępniając im niestandardowe narzędzia do rozwiązywania typowych problemów)	1	1 pkt. cz.	
Oprawa multimedialna wszystkich elementów występujących w programie		min.	1
		4 pkt. cz.	
grafika trójwymiarowa	1		
paleta barw, przynajmniej 65 tys. kolorów	1		
animowane efekty graficzne	1		
dźwięki powiązane z elementami graficznymi (niekoniecznie z wszystkimi)	1		
Oprawa multimedialna elementów programu ułatwiających jego obsługę		min.	1
		8 pkt. cz.	
bezproblemowa instalacja programu	1		
uruchamianie programu po włożeniu płyty CD do napędu	1		
łatwy dostęp do pomocy (przycisk, skrót klawiaturowy)	1		
możliwość konfiguracji klawiatury	1		
możliwość konfiguracji ustawień grafiki	1		
możliwość konfiguracji ustawień dźwięku	1		
możliwość konfiguracji innych elementów gry	1		
dołączony edytor do programu	1		
pomoc w formie interaktywnego samouczka	1		
tryb korzystania z programu z podpowiedziami	1		
występują pomocnicze elementy dźwiękowe	1		
występują pomocnicze elementy graficzne	1		
animowane pomocnicze elementy graficzne	1		
grafika trójwymiarowa	1		
paleta barw przynajmniej 65 tys. kolorów	1		
Liczba elementów programu będących odpowiednikiem komunikacji interpersonalnej		min. 1	0,77 dodatkowe
np. działanie w trybie wielosobowym, możliwość wymiany informacji/obiektów w programie, występowanie czatu itp.	liczba		

Oczekiwania ucznia dotyczące jakości edukacyjnych programów komputerowych

Liczba możliwych interakcji użytkowników przez sieć komputerową			min. 80	0,77 dodatkowe
	np. możliwość wykonywania tych samych działań zarówno podczas pracy w grupie, jak i pracy indywidualnej, oraz możliwość wykonywania dodatkowych działań w grupie	liczba		
Walory użytkowania niewypływające bezpośrednio z jakości grafiki i dźwięku			min 1 pkt. cz.	0,34 dodatkowe
	możliwość samodzielnej rozbudowy programu	1		
	możliwość porównywania swoich osiągnięć w programie z innymi (np. tabele wyników)	1		
	możliwość ustalania stopnia trudności obsługi programu	1		
	Inne	1		
Jakość interakcji sieciowych			min. 2 pkt. cz.	0,77 dodatkowe
	możliwość podejmowania działań wspólnych	1		
	wyświetlanie prawidłowych informacji na wszystkich komputerach	1		
	możliwość podłączenia przynajmniej 4 komputerów jednocześnie	1		
	możliwość podłączenia przynajmniej 8 komputerów jednocześnie	1		
	możliwość podłączenia większej liczby komputerów	1		
	brak opóźnień wywołanych przez łącza (tzw. lagi)	1		
	utrudnienie wprowadzania nieprawidłowych danych do sieci	1		
	możliwość prowadzenia działań wpływających na pracę programu (np. negocjacje dotyczące użytkowania)	1		
Liczba zdarzeń dźwiękowych			min. 50	0,93 dodatkowe
	np. dźwięki związane z podejmowaniem działań przez użytkownika	liczba		
Jakość zdarzeń dźwiękowych			min. 4 pkt. cz.	0,93 dodatkowe
	przypisanie zdarzeń dźwiękowych elementom graficznym	1		
	występowanie zdarzeń dźwiękowych sygnalizujących określone stany programu	1		
	występuje przynajmniej dźwięk stereo	1		
	występuje dźwięk przestrzenny	1		
	występują dodatkowe efekty dźwiękowe (np. echo)	1		
	brak zakłóceń przy odtwarzaniu dźwięku (np. szumów, trzasków)	1		

Liczba melodii		min. 10	0,93
np. piosenki, motywy rytmiczne itp.	liczba		dodatkowe
Jakość melodii		min. 2 pkt. cz.	0,93
występują motywy muzyczne o czasie trwania powyżej 2 minut	1		dodatkowe
występuje muzyka inna niż MIDI (symulacja instrumentów)	1		
Liczba filmów		min. 5	0,97
np. wstawki filmowe dotyczące programu	liczba		dodatkowe
Jakość filmów		min. 6 pkt. cz.	0,97
występują filmy wykonane w technice trójwymiarowej	1		dodatkowe
występują filmy rzeczywiste	1		
występują filmy animowane	1		
występują filmy o długości powyżej 1 minuty	1		
występuje film rozpoczynający (intro)	1		
występuje film kończący	1		
różne wersje filmu kończącego	1		
filmy są odtwarzane na całym ekranie	1		
poprawna synchronizacja dźwięku z obrazem	1		
brak artefaktów (nieostrość, pikselizacja, szarpanie obrazu itp.)	1		
Właściwość wartościowania		min. 1 pkt. cz.	0,34
program umożliwia podejmowanie działań twórczych w trakcie pracy z nim (lub dzięki dodatkowym narzędziom udostępnianym razem z nim)	1		dodatkowe

Programy wypełniające kryterium minimalne (23 punkty główne) będą spełniały oczekiwania uczniów dotyczące jakości, a co jest z tym związane, będą przez nich wykorzystywane nie tylko w trakcie zajęć szkolnych.

Bibliografia

- Bazewicz M., Collen A., *Podstawy metodologiczne systemów ludzkiej aktywności i informatyki*, tłum. L. Misiaczek, Wydawnictwo PW, Wrocław 1995, s. 348.
- Biocybernetyka i inżynieria biomedyczna 2000*, t. 6: *Sieci neuronowe*, red. W. Duch et al., PAN, Warszawa 2000.
- Borsook T.K., Higginbotham-Wheat N., *Interactivity: What it is and What it Can do for Computer-Based Instruction*, „Educational Technology” 1991, nr 31, s. 11–17.
- Juszczyk S., *Komunikacja człowieka z mediami*, [w:] *Edukacja medialna*, red. J. Gajda et al., Adam Marszałek, Toruń 2003.

Oczekiwania ucznia dotyczące jakości edukacyjnych programów komputerowych

Skrzydlewski W., *Technologia kształcenia, przetwarzanie informacji, komunikowanie: zarys koncepcji środków dydaktycznych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1990.

Summary

Quantity of computer programmes for children is one of the task in contemporary pedagogical science. It is important to know children expectation, their needs if we want to prepare good computer programmes. Computer is the first devices made by human, which can communicate with him. Therefore the Author analyses quality computer programmes according to children educational needs.

Joanna Aksman

Diagnoza wybranych aspektów kompetencji medialnych współczesnych studentów pedagogiki

Podejmując temat kompetencji medialnych studentów pedagogiki, warto zastanowić się nad dwoma aspektami omawianego tematu. Pierwsza kwestia to ustalenie definicyjne pojęcia „kompetencje”, a w nim pojęcia „kompetencje medialne” oraz unaocznienie katalogu wymaganych kompetencji od przyszłego pedagoga.

Powstają wciąż nowe definicje tego pojęcia. W czym są zbieżne, a gdzie odnajdujemy różnice? Co według pedagogów znajduje się w opisie pojęcia „kompetencje”? Co wyjaśniają definicje tego pojęcia? Czy może pełnią funkcję praktyczną, służą instruktażem? Jak owe ważne w obecnym czasie kompetencje uzyskać? Wreszcie: czy wskazują na nowości innowacyjne w podejściu do kształtowania kompetencji?

W artykule¹ poświęconym problemom definicyjnym tego pojęcia, szukając próby odpowiedzi na te pytania, odwołałam się wraz z Stanisławem Nieciuińskim kolejno do trzech obszarów, gdzie pojęcie to spotykane jest nad wyraz często:

- ustalenia definicyjne współczesnych pedagogów;
- klasyfikacji kompetencji w odniesieniu do uczniów i nauczycieli (standardy kształcenia nauczycieli, programy kształcenia uczniów, zalecenia Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie);
- dyskusji i definicji opisywanego pojęcia używanych przez samych studentów kierunku pedagogika.

Podsumowując krótko wnioski z tych rozważań, stwierdzić można, iż analiza literatury pedagogicznej pozwala ustalić, że szereg definicji nowszych zbudowanych jest na podstawie definicji pochodzących z końca lat 80. XX wieku, kiedy to kompetencje określano jako zakres wiedzy, umiejętności lub

¹ Dokładniejsze dane: J. Aksman, S. Nieciuiński, *Pojęcie kompetencji, problemy definicyjne*, tekst złożony do publikacji w KTE (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego) w 2010 roku.

odpowiedzialności. Co ciekawe i warte podkreślenia, jeszcze do końca lat 90. XX wieku i w pierwszych latach XXI wieku, zwłaszcza w odniesieniu do nauczyciela, obserwowaliśmy zamienne użycie pojęć, np. „kryteria zawodowej doskonałości”² czy jak pisał Czesław Kupisiewicz³ – „kwalifikacje zawodowe”, na ogół uważane za możliwe do nauczania. Osobno, zwłaszcza w pedeutologii, rozprawiano o predyspozycjach i cechach osobowości nauczyciela, pojmowanych także różnorodnie. Pojawienie się na gruncie pedagogiki pojęcia „kompetencje” pozwoliło wielu autorom na zebranie i utworzenie zbioru tych elementów, które są niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela. Analiza przyjmowanych definicji pojęcia „kompetencje” pozwala stwierdzić, iż w zbiorze tym znajdują się: zdolności, umiejętności, wiedza, postawy, emocje, wartości, cechy osobowe, dyspozycje, kompozycje, motywacje, wykształcenie, zachowania..., z często występującym założeniem, iż proces nabywania kompetencji jest etapowy i ciągły. W pojęciu „kompetencje” spotka się więc zarówno walor osobowy, behawioralny, jak i motywacyjny człowieka, którego opisujemy.

Jako ilustrację powyższego wywodu podać można następującą definicję: *kompetencje to „złożona dyspozycja, stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości”*⁴.

Operacyjny rodzaj definicji opisywanego pojęcia przedstawiają niemieccy naukowcy z Moguncji Friedrich W. Kron, Alivisos Sofos:

„Człowiek jest filogenetycznie [...], od urodzenia wyposażony w umiejętności (kompetencje), umożliwiające mu komunikowanie się ze swoim środowiskiem, aktywne prezentowanie własnej osoby i kształtowanie swojego środowiska za pomocą środków (media), takich jak mowa, zachowania społeczne czy zabawa. Jako umiejętności wrodzone, kompetencje są w ciągu życia jednostki strukturyzowane, przekształcane w konstrukty i koncepcje, dzięki którym w ogóle możliwe jest działanie społeczne i kulturalne. W tym sensie należy rozumieć na przykład ontogenetyczne badania George’a Kelly’ego czy Jeana Piageta...”⁵

„Duża liczba kompetencji w zakresie najprzeróżniejszych codziennych czynności i obszarów życia nabywana jest z *własnego doświadczenia*, które naukowo jest raczej trudne do sklasyfikowania”⁶.

Konstrukty i koncepcje powstają, według autorów, wskutek interakcji działania, myślenia i języka. W pedagogicznej literaturze niemieckiej, jak twierdzą autorzy, pojęcia „kompetencje” i „komunikacja” wymieniane są jednym tchem i są ze sobą strukturalnie związane.

² *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkoła*, red. K. Konarzewski, PWN, Warszawa 1991, s.152.

³ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, IBE Warszawa 2000, s.212–213.

⁴ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 37.

⁵ F.W. Kron, A. Sofos, *Dydaktyka mediów*, GWP, Gdańsk–Sopot 2008, s. 47.

⁶ *Ibidem*, s. 53; Kron i Sofos podają za Rogerem Schankem, który nazywa te umiejętności skryptami.

Podobnie jak w Polsce w Niemczech również trwa dyskusja nad zdefiniowaniem tych pojęć. Jak zaznaczają autorzy w dyskursie na temat pracy z mediami, pojęciu „kompetencje” przypisywane są centralne znaczenie i funkcja. To one są wyznacznikiem w tworzeniu teorii i w analizie praktyki, są także nadrzędne w procesie tworzenia modeli i koncepcji pracy pedagogicznej i dydaktycznej⁷. Podobne tendencje zauważamy także w Polsce, czego dowodem będą tworzone wciąż podziały kompetencji i ich odniesienie do standardów kształcenia nauczycieli oraz programów kształcenia ogólnego polskich uczniów na różnych szczeblach kształcenia.

Różnorodność definicji jest często powodem zamieszania. Przegląd literatury daje nam obraz różnorodności ujęć rodzajów kompetencji. Dlatego tak ważne jest określenie odniesienia teoretycznego powstającej w danej klasyfikacji kompetencji lub jej wymiaru praktycznego.

Naukowcy za podstawę uznają, w przypadku kompetencji pedagogicznych/nauczycielskich, specyfikę zawodu nauczycielskiego, rolę nauczyciela w współczesnej szkole, doświadczenie ludzkie, wpływ czynników zewnętrznych i wewnętrznych, zadania i funkcji pełnione przez nauczyciela.

Kron i Sofos⁸ dzielą w ogólnym rozumieniu kompetencje na:

- umiejętności, zdolności do zrobienia lub dokonania czegoś;
- rzeczowe (fachowe) przygotowanie jednostki do rozwiązywania problemów;
- zdolność do komunikatywnego kontaktu z ludźmi (kompetencje komunikacyjne).

Autorzy twierdzą również, iż płaszczyzny, na których uczymy się zdobywać kompetencje, wyłaniają się z ludzkich, kulturowych i społecznych czynności życiowych, dlatego powiązane są z komunikacją i działaniami żywymi. To powiązanie widoczne jest w wielu podziałach kompetencji.

Robert Kwaśnica słusznie zauważa, że opisanie wszystkich kompetencji nauczyciela, ze względu na swoistość jego roli zawodowej, jest zadaniem niemożliwym do zrealizowania. „Opis ten zawsze musi być niepełny, tzn. wybiórczy – odnoszący się tylko do wybranych kompetencji i założeniowy – prowadzony wedle założeń jakiejś *koncepcji ludzkiego doświadczenia*, która przesądza, jakie kompetencje w ogóle wyodrębnimy, jakie wybierzemy do opisu, uznając za podstawowe...”⁹ Wspomniany autor, przedstawiając koncepcję podobną w założeniu do opisanych wyżej naukowców niemieckich (opartą na doświadczeniu ludzkim), za podstawę podziału czyni koncepcję dwóch racjonalności, w której doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: wiedzy praktyczno-moralnej oraz wiedzy technicznej, stąd wyróżnia:

⁷ *Ibidem*, s. 47.

⁸ *Ibidem*, s. 54; Kron i Sofos podają za Dieterem Baackem.

⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 298.

1. Kompetencje praktyczno-moralne, a w nich:

- interpretacyjne;
- moralne;
- komunikacyjne.

2. Kompetencje techniczne, a w nich:

- postulacyjne (normatywne);
- metodyczne;
- realizacyjne.

Kwaśnica zaznacza nadrzędność kompetencji praktyczno-moralnych oraz rozróżnia odmienną rolę przekazu i nabywania owych kompetencji. Wskazuje tu na szczególną rolę dialogowego przekazu wynikającego z założeń pedagogiki krytyczno-hermeneutycznej. Dużą zaletą tej klasyfikacji jest oparcie się na klarownych założeniach teoretycznych.

W istniejących podziałach kompetencji zaobserwować można dychotomiczne źródła ich pochodzenia. Autorzy tych klasyfikacji opierają się bądź na założeniach teoretycznych (Kwaśnica), bądź na zadaniach, które stawia się nauczycielom i uczniom. I jedna, i druga droga dojścia do jasnej klaryfikacji kompetencji jest w fazie tworzenia.

Dokładne omówienie kompetencji zawodowych nauczyciela, w domyśle odnoszących się także do zadań, które przed nim stoją, zawierają standardy kształcenia nauczycieli, zawarte w rozporządzeniu MENiS z 7 września 2004 roku¹⁰. W rozdziale trzecim zatytułowanym *Wymagane umiejętności czytamy*, iż przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w zakresie:

- dydaktycznym;
- wychowawczym i społecznym (umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów i zdolność do współpracy międzyludzkiej);
- kreatywnym (samokształcenie, innowacyjność, mobilność, elastyczność);
- prakseologicznym (planowanie, organizacja, kontrola i ocena procesów edukacyjnych);
- komunikacyjnym (skuteczność zachowań werbalnych i pozawerbalnych);
- informacyjno-medialnym (umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i jej wykorzystania w nauczonym przedmiocie);
- językowym (znajomość co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym).

Klasyfikacje te są w ciągłej fazie modyfikacji, zależą bowiem od ciągle zmieniającej się wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej.

W rozdziale drugim cytowanego rozporządzenia znajduje się zapis zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, do których powinien być przygotowany przyszły nauczyciel. Warto byłoby przeanalizować dokładnie te zadania w kontekście kształtowanych kompetencji nauczycielskich. Badacze niektórych subdyscyplin pedagogiki, widząc niedostatek tych zadań, podjęli już szeroko zakrojone próby ich uszczegółowienia. Jedną z tych subdyscyplin

¹⁰ Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 22 września, nr 207, poz. 2110.

jest pedagogika medialna¹¹. Spotykamy w publikacjach z tej prężnie rozwijającej się dziedziny pedagogiki liczne podziały kompetencji medialnych.

Na ogół (podaję za Wacławem Strykowskim) kompetencje medialne rozumiane są jako „harmonijna wiedza, rozumienie, wartościowanie i sprawne posługiwanie się mediami będącymi komunikatami przekazu oraz środkami ich rejestrowania i transmisji za pomocą narzędzi i urządzeń technicznych”¹². Ten sam autor w 2004 roku podzielił kompetencje medialne na podstawowe grupy, które powinny stanowić trzon kształcenia nauczycieli. Obejmują one:

1. Kompetencje z zakresu teorii mediów;
2. Kompetencje w zakresie języka i komunikowania medialnego;
3. Kompetencje dotyczące odbioru komunikatów medialnych;
4. Kompetencje dotyczące korzystania z mediów;
5. Kompetencje dotyczące tworzenia komunikatów medialnych¹³.

Inny podział zaproponował Stanisław Juszczak w publikacji z 2007 roku, przedstawiając kompetencje medialne w postaci dwóch grup kompetencyjnych:

1. Kompetencje instrumentalne (narzędziowe, technologiczne, związane z przygotowaniem uczących się do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami uczenia się, komunikowania i pracy intelektualnej) oraz
2. Kompetencje społeczno-kulturowe (związane z przygotowaniem do świadomego, krytycznego i wartościującego odbioru zróżnicowanych komunikatów medialnych)¹⁴.

W podziale tym daje się zauważyć, podobnie jak w koncepcji podziału kompetencji u Roberta Kwaśnicy, oparcie na teoretycznym założeniu, iż kompetencje człowiek nabywa permanentnie wskutek doświadczeń życiowych. Doświadczenie to tworzy się w dwóch sferach znaczeń: wiedzy praktyczno-moralnej (kompetencje społeczno-kulturowe) oraz wiedzy technicznej (kompetencje instrumentalne).

Także na zbliżonych do powyższych założeniach opiera się rozumienie i podział kompetencji zaproponowany przez profesorów z Uniwersytetu Jana Gutenberga w Moguncji¹⁵, a opisanych w książce *Dydaktyka mediów*, która w Polsce ukazała się w 2008 roku. Kompetencje odnoszą się tutaj do dwóch modeli komunikowania. W pierwszym modelu chodzi o umiejętność uczenia się oraz reprodukcji kulturowych i społecznych standardów w zachowaniach społecznych i językowych (czyli skonstatowane przez Juszczaka kom-

¹¹ Zob. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 214–216.

¹² W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, eMPI2, Poznań 2004, s. 33.

¹³ *Ibidem*, s. 35–37.

¹⁴ Zob. S. Juszczak, *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, [w:] *Pedagogika medialna*, t. 2, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 28.

¹⁵ Poniższe informacje pochodzą z publikacji: F.W. Kron, A. Sofos, *op. cit.*, s. 54–63.

petencje społeczno-kulturowe), natomiast drugi odnosi się do umiejętności rozpoznawania sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy, opracowywania projektów działania w porozumieniu z innymi, ustalaniu wspólnych kodów, „bycie elastycznym” w procesie komunikowania (są to wspomniane przez Juszczyka kompetencje instrumentalne).

Autorzy udowadniają, iż takie określenie kompetencji ma silne umocowanie teoretyczne w stanowisku określanym jako konstrukttywizm interakcyjny. Zakłada on, iż jednostka przyswaja sobie kody i standardy środowiska życiowego, aby jednocześnie nauczyć się samodzielnych interpretacji i dostrzegania różnic. Łączy się także z podstawowym faktem antropologicznym, iż człowiek jest istotą społeczną.

W omawianej publikacji znajdziemy także szczegółowe odniesienia do medialnych kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel. Są to kompetencje z zakresu pedagogiki mediów oraz z zakresu wykorzystywania mediów w edukacji. Te pierwsze powinny, według Stefana Aufenanger¹⁶, powstać na podstawie: znajomości koncepcji pedagogiki mediów i umiejętności ich zastosowania, wiedzy o dziecięcym i młodzieżowym świecie mediów, uwrażliwienia na tematykę mediów i przeżyć z nimi związanych, oraz działań z zakresu pedagogiki mediów (tzw. kazuistyka pedagogiki mediów – analiza przypadków medialnych w celu znalezienia rozwiązania danego przypadku). Natomiast drugie z wymienionych kompetencji opierają się na: umiejętnościach techniczno-instrumentalnych, wiedzy o funkcjonowaniu mediów, umiejętności koordynowania pracy, umiejętnościach związanych z dydaktyką, doświadczeniach estetyczno-emocjonalnych wiedzy, związanej z systemem nauczania, wiedzy etycznej i krytycznej wiedzy o społeczeństwie.

Z kolei na gruncie polskim Bronisław Siemieniecki zwraca uwagę, iż współcześnie nauczyciel w społeczności informacyjnej zmuszony jest do odgrywania nowych ról osobowych (ale też – moim zdaniem – społecznych), do zachowania własnej tożsamości i kontroli nad własnym etycznym zachowaniem w sieci. W związku z tym, według tego naukowca, nauczyciel powinien posiadać umiejętności stanowiące o dodatkowych kompetencjach nauczycielskich, takich jak:

- współtworzenie społeczności sieciowej w procesie komunikacji;
- opanowanie umiejętności wypowiedzi tekstowej;
- zachowanie sfer prywatności (odpowiednie wiązanie emocji z myślami);
- położenie akcentu na komunikację obrazową;
- praca nad sobą w zmieniających się uwarunkowaniach komunikacji medialnej;
- poznawanie nowych narzędzi komunikacji i właściwe ich użycie¹⁷.

Kron i Sofos podkreślają, opierając się konsekwentnie na interakcjonizmie, że zarówno kompetencje z zakresu pedagogiki mediów, jak i z zakresu wykorzystywania mediów w edukacji jednostka nabywa przez codzienne ob-

¹⁶ *Ibidem*, s. 59; Kron i Sofos podają za Stefanem Aufenangerem.

¹⁷ B. Siemieniecki, *Determinizm medialny a kompetencje medialne*, [w:] *Kompetencje medialne...*, op. cit., s. 51–52.

cowanie z nowymi mediami. Czyli jak adekwatnie określił to Ulrich Oevermann¹⁸, „podmioty stają się własnymi teoretykami kompetencji”.

Ten aspekt skłonił autorkę tekstu do przyjęcia nowej definicji kompetencji, służącej omówionym poniżej badaniom, z silnie wyeksponowanym jej członem dotyczącym samoświadomości jednostki w zakresie posiadanych kompetencji. Oparcie się na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej pozwoliło na stworzenie definicji podwójnego autorstwa (Nieciuiński, Aksman), zdaniem autorów pozwalającej lepiej zrozumieć poszczególne komponenty opisywanego pojęcia. Oto ona¹⁹: kompetencje to oparta na metawiedzy zdolność jednostek do metodycznej realizacji przedsięwziętych przez nie zadań.

Przy czym „zdolność” oznacza potencjalną sprawność podmiotu predysponującą go do efektywnego wypełniania podejmowanych zadań. „Zadanie” to niezadowolająca sytuacja wyjściowa, która podlega zmianom, aby dać w konsekwencji satysfakcjonujący stan końcowy. Metodyczny charakter kompetencji oznacza, że jednostka wykonuje zadanie w sposób: intencjonalny oraz według świadomie przyjętych strategii postępowania, a także, iż jednostkę charakteryzują przymioty poznawcze, emocjonalne i motywacyjno-wykonawcze, niezbędne do efektywnego działania. Konstytutywnym składnikiem kompetencji jest jej metawiedza – refleksyjne sterowanie przez człowieka własnym zachowaniem. Stymulowanie rozwoju kompetencji w znacznym stopniu powinno więc opierać się na aktywizowaniu procesu refleksyjnego sterowania jednostki własnym postępowaniem. Jest to zadanie trudne, ale według autorów definicji niezbędne dla pełnego rozumienia znaczenia tego pojęcia.

Konsekwentnie kompetencje medialne to oparte na metawiedzy zdolności jednostek do metodycznej realizacji przedsięwziętych przez nią zadań związanych (zgodnie z podziałem kompetencji S. Juszczyka²⁰) z przygotowaniem uczących się do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami uczenia się, komunikowania i pracy intelektualnej (kompetencje instrumentalne) oraz zadań związanych z przygotowaniem do świadomego, krytycznego i wartościującego odbioru zróżnicowanych komunikatów medialnych (kompetencje społeczno-kulturowe).

Teoretyczne umocowanie i przyjęcie definicji pozwala na przejście w dalszych rozważaniach do opisu metodologii podjętych badań.

Celem podjętych badań było określenie przez samych studentów, przyszłych pedagogów, w jaki sposób studia kształtują wybrane aspekty społeczno-kulturowych i instrumentalnych kompetencji medialnych. Przedmiotem badań były więc refleksje, opinie studentów o roli studiów w kształtowaniu kluczowych w dobie współczesności kompetencji medialnych.

Problem główny badań brzmiał: jaki jest obraz refleksji studentów pedagogiki nad stanem własnych wybranych aspektów kompetencji medialnych: społeczno-kulturowych i instrumentalnych?

¹⁸ F.W. Kron, A. Sofos..., *op. cit.*, s. 54; autorzy podają za Ulrichem Oevermannem.

¹⁹ Dokładniejsze dane: J. Aksman, S. Nieciuiński, *Pojęcie kompetencji...*, *op. cit.*

²⁰ S. Juszczyk, *op. cit.*, s. 28.

Problemy szczegółowe odnosiły się do następujących zagadnień:

1. Jakie komponenty budują, w opinii studentów pedagogiki, ich kompetencje medialne?
2. W jakim stopniu studia pedagogiczne poszerzyły wiedzę studentów z zakresu teorii mediów?
3. Czy studenci są świadomi, czym jest język mediów?
4. Czy zdaniem studentów studia przyczyniły się do rozwinięcia umiejętności krytycznego ustosunkowania się do różnych przekazów medialnych?
5. Czy zdaniem studentów studia przyczyniły się do uzyskania umiejętności tworzenia komunikatów medialnych?

Wskazane tu problemy odnoszą się zarówno do kompetencji społeczno-kulturowych (problem 1, 2, 3, 4) oraz kompetencji instrumentalnych (problem 5).

Badaniami objęto studentów studiów niestacjonarnych drugiego roku różnych specjalności, w liczbie 130 osób. Badania przeprowadzono w czerwcu 2009 roku na terenie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Główną metodą badań była metoda sondażowa, a w niej technika ankiety. Wyniki badań przedstawiam poniżej.

Według opinii studentów na komponenty kompetencji medialnych składają się, poczynawszy od najczęściej wymienianych:

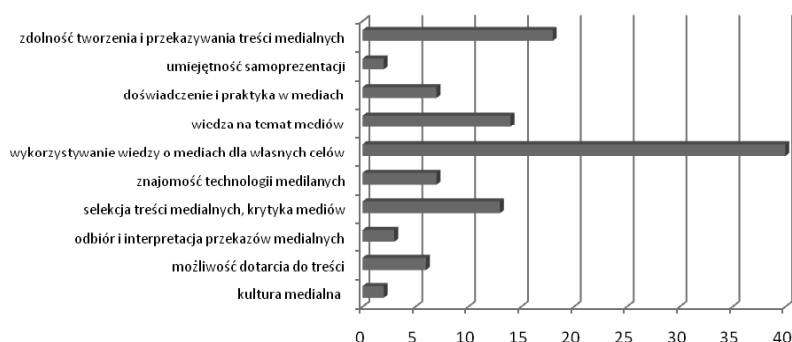
- wykorzystywanie wiedzy o mediach do własnych celów (39%);
- zdolność tworzenia i przekazywania treści medialnych (18%);
- wiedza na temat mediów (14%);
- selekcja treści medialnych, krytyka mediów (13%);
- doświadczenie i praktyka w mediach (7%);
- znajomość technologii medialnych, sprawne posługiwanie się mediami (7%);
- możliwość dotarcia do treści (6%);
- odbiór i interpretacja przekazów medialnych (3%);
- umiejętność samoprezentacji (1,5%);
- kultura medialna (wzór osób tam występujących) (1,5%) (wykres 1)²¹.

Cieszy fakt ujęcia w wyszczególnionych kategoriach prawie wszystkich komponentów kompetencji medialnych, zarówno społeczno-kulturowych, jak i instrumentalnych. Wyszczególnione przez analizę pytania otwartego kategorie ukazują także zauważenie przez studentów ważności tych pierwszych w przyszłej pracy pedagoga.

Studenci drugiego roku pedagogiki są także (w większości) zdania, że studia w stopniu pośrednim (48%) oraz dużym (30,6%) wpłynęły na rozwój ich kompetencji z zakresu teorii mediów; 17,6% odpowiedziało, że w stopniu małym i tylko 3%, że w stopniu bardzo małym, ale także tylko 0,8% ogółu badanych twierdzi, że studia rozszerzyły tę wiedzę w stopniu bardzo dużym. Biorąc pod uwagę, iż wypowiadali się studenci drugiego roku kontynuujący edukację, wynik ten można uznać za pozytywny (wykres 2).

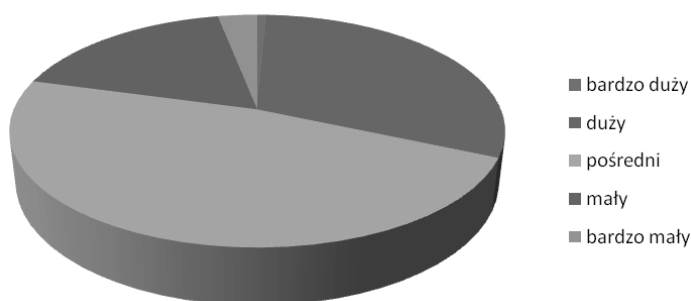
²¹ 13,8% nie udzieliło odpowiedzi.

Diagnoza wybranych aspektów kompetencji medialnych...



119

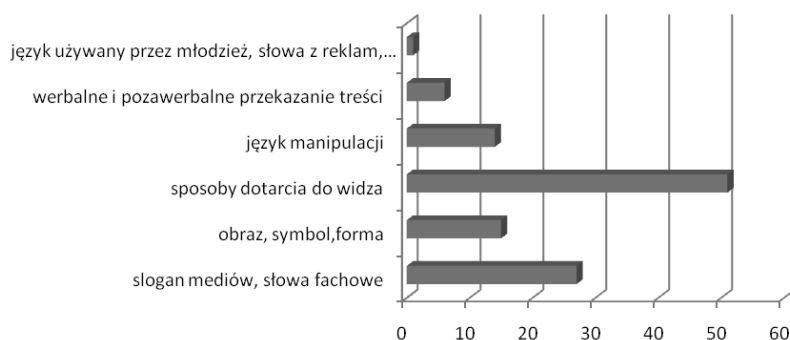
Wykres 1. Komponenty kompetencji medialnych w refleksji studentów pedagogiki



Wykres 2. Stopień, w jakim według studentów pedagogiki studia przyczyniają się do rozwinięcia kompetencji z zakresu teorii mediów

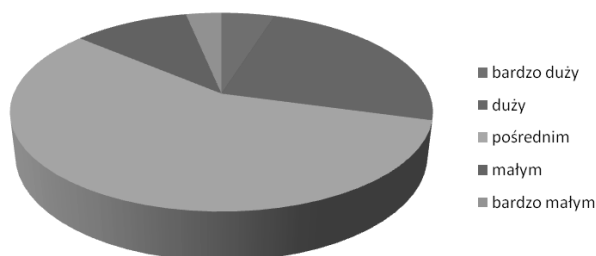
Ciekawe wyniki przyniosła analiza pytania dotyczącego refleksji studentów nad językiem mediów. W odpowiedziach pojawiły się zarówno prawidłowe, jak i błędne odpowiedzi. Studenci utożsamiają często język mediów ze słowami stosowanymi przez spikerów/spikerki, z ich werbalnymi i pozawerbalnymi sposobami przekazania treści, a nawet z językiem używanym przez młodzież, a pochodzącym z mediów. Tymczasem język mediów to przede wszystkim specyficzne formy dotarcia do widza charakterystyczne dla danego medium, np. plany, perspektywy patrzenia, kąty widzenia i inne. Jednak najwięcej studentów spośród odpowiadających na to pytanie udzieliło prawidłowej odpowiedzi: 33,8% osób wskazało, że język mediów to sposoby dotarcia do widza, 11,5% – że to obraz, symbol lub forma, a 10,8% wskazało na obecność w języku mediów manipulacji²².

²² 10,8% nie udzieliło odpowiedzi.



Wykres 3. Język mediów w refleksji studentów pedagogiki

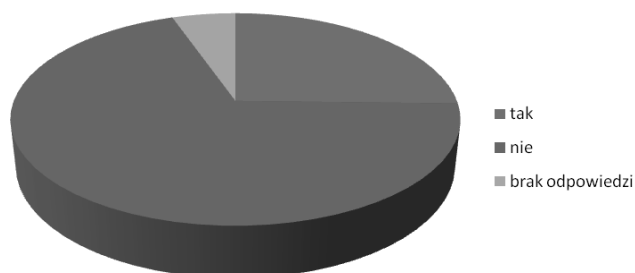
Jedną z ważniejszych kompetencji medialnych w zawodzie nauczyciela jest posiadanie umiejętności krytycznej oceny obserwowanych komunikatów medialnych. W tym względzie studenci oceniają, podobnie jak w przypadku teorii mediów, iż uczelnia w sposób pośredni (50,7%) oraz duży (30,6%) przyczyniła się do rozwoju tej zdolności. 10,6% osób uważa, iż jest to stopień mały, a 3,6 %, iż jest to stopień bardzo mały. Niewielka liczba studentów (4,5%) stwierdza, że uczelnia w stopniu bardzo dużym przyczynia się do ukształtowania ich krytycznego myślenia o przekazach medialnych. Ze względu na ważność tej umiejętności w przyszłym zawodzie studentów pedagogiki, wyniki tu zaprezentowane są nie do końca satysfakcjonujące (wykres 4).



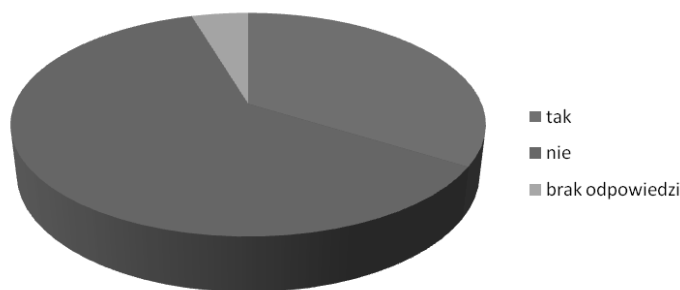
Wykres 4. Stopień, w jakim według refleksji studentów pedagogiki studia przyczyniły się do rozwinięcia umiejętności krytycznej oceny mediów

Wymogi współczesnego społeczeństwa informacyjnego sprawiają, że w komunikowaniu się z młodymi ludźmi niezbędne stają się zdolności tworzenia prostych i złożonych komunikatów medialnych. Studenci oceniają w większości (69%), iż takich zdolności nie posiadają, tylko 25% deklaruje, że takie zdolności posiada, a 6% nie udziela odpowiedzi. Ci, którzy są przekonani o swoich zdolnościach do tworzenia komunikatów medialnych, najczęściej wymieniają, iż potrafią: tworzyć prezentacje multimedialne (5,4%), obsługiwać pocztę e-mailową (2,3%), prowadzić strony internetowe (2,3%), fora internetowe (2,3%). Tylko 0,8% badanych wymieniło, jako deklarowaną, swoją

zdolność do tworzenia blogów, programów komputerowych, programów telewizyjnych. Wyniki ukazujące odpowiedzi studentów na przedstawione pytanie wskazują na silną potrzebę lepszego realizacji na studiach pedagogicznych tego składnika kompetencji nauczycielskich (wykres 5). Potwierdza tę potrzebę obraz odpowiedzi studentów na kolejne pytanie, o rolę studiów w rozwijaniu zdolności do tworzenia komunikatów medialnych. Aż 63% badanych studentów uważa, że studia nie umożliwiają zdobycia tych zdolności, zdecydowana mniejszość (34%) jest zdania, iż na uczelni można takie zdolności zdobyć. Zastanawiające jest, iż studenci na zajęciach z technologii informacyjnej realizują powyższe zadania, jednak, jak się okazuje, liczba godzin jest dla nich zbyt mała, aby odczuć, iż taką zdolność posiadają (wykres 6).

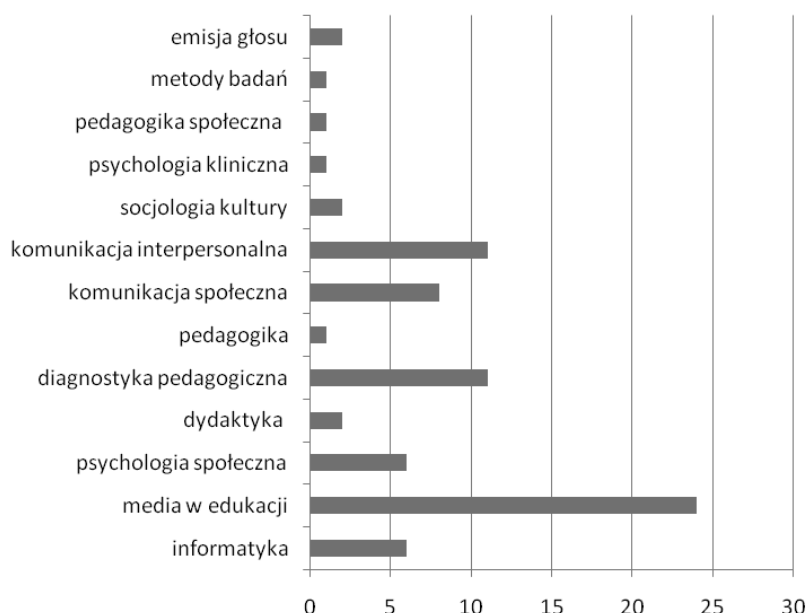


Wykres 5. Opinia studentów pedagogiki o posiadaniu zdolności do tworzenia komunikatów medialnych



Wykres 6. Refleksja studentów pedagogiki o roli studiów w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do tworzenia komunikatów medialnych

Poniższa lista obejmuje przedmioty z pierwszych dwóch lat studiów pedagogicznych, których wykładowcy podjęli trud rozwijania u swoich studentów zdolności do tworzenia komunikatów medialnych. Nie jest ona mała (13 przedmiotów), a mimo to studenci odczuwają, iż takich zdolności nie posiadają. Zapewne jest to sygnał do tego, aby zwrócić szczególną uwagę na rozwój instrumentalnych zdolności przyszłych pedagogów (wykres 7).



Wykres 7. Przedmioty, na których studenci nabywają, według ich opinii, umiejętności tworzenia komunikatów medialnych

Obraz przedstawionych powyżej diagnostycznych badań nad metawiedzą studentów pedagogiki i rolę studiów w rozwijaniu kompetencji medialnych pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Studenci przedstawiają się jako osoby znające komponenty kompetencji medialnych, zarówno społeczno-kulturowych, jak i instrumentalnych. Wyszczególnione, dzięki analizie pytania otwartego, kategorie ukazują także zwrócenie uwagi przez studentów ważności tych pierwszych w przyszłej pracy pedagoga (co także podkreśla Kwaśnica w swym teoretycznym uzasadnieniu klasyfikacji kompetencji wynikających z ludzkiego doświadczenia).
2. Większość studentów uważa, że studia w pośrednim oraz dużym stopniu wpłynęły na rozwój ich kompetencji z zakresu teorii mediów.
3. W refleksji studentów nad językiem mediów pojawiły się błędne odpowiedzi, wynikające zapewne z popularnej definicji tego pojęcia. Jednak najwięcej studentów odpowiadających na to pytanie udzieliło prawidłowej odpowiedzi. Były to następujące odpowiedzi: sposoby dotarcia do widza (33,8%), obraz, symbol, forma (11,5%), język manipulacji (10,8%).
4. Studenci uważają, że uczelnia w sposób pośredni oraz duży przyczyniła się do rozwoju zdolności krytycznej oceny przekazów medialnych. Ze względu na ważkość tej umiejętności w przyszłym zawodzie tej grupy studentów wyniki tu zaprezentowane są nie do końca satysfakcjonujące.

5. Pomimo starań wykładowców różnych przedmiotów studenci odczuwają brak swoich zdolności w tworzeniu komunikatów medialnych. Zapewne jest to sygnał, aby zwrócić szczególną uwagę na rozwój instrumentalnych zdolności przyszłych pedagogów.

Efekty każdej diagnozy powinny stanowić powód do refleksji nad zmianami w dotychczasowych działaniach – jeśli oczywiście są one niezadowalające. Wnioski z powyższych badań znalazły odzwierciedlenie w konkretnych działaniach podjętych na uczelni. W programie ćwiczeń z przedmiotu media w edukacji (notabene od 2007 roku już nieobligatoryjnego) wprowadzono zadania mające na celu podniesienie poziomu kompetencji twórczo-medialnych, planowane są także zmiany w programie przedmiotu technologia informacyjna, aby jego treści bardziej dopasować do potrzeb przyszłych nauczycieli. Podjęto także dodatkowe badania, znacznie bardziej rozbudowane od tu zaprezentowanych, skierowane do młodzieży studenckiej z wszystkich wydziałów Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, a dotyczące kształtowania kompetencji młodzieży akademickiej w obliczu ich rozwoju psychicznego. Podjęte badania rozpoczęto w roku akademickim 2009/2010, wśród ocenianych tam kompetencji tzw. kluczowych są także kompetencje medialne. Ich wyniki pozwolą na ocenę działań uczelni skierowanych na wyposażanie studentów w potrzebne do wykonywania określonych zawodów kompetencje.

Temat ten wydaje się bardzo aktualny, bowiem ogłoszony przez MNiSW z datą 30 marca 2010 roku projekt o zmianie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* zapowiada wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, które stanowiąc będą nowe narzędzie organizacji kształcenia. Celem tych zmian jest reorganizacja programów kształcenia na uczelniach wyższych, a w szczególności odniesienie się do deskryptorów Krajowych Ram Kwalifikacji oraz bazowanie na efektach kształcenia. Choć pozwala to uzyskać uczelniom zdecydowanie większą autonomię, w chwili obecnej stanowi dla twórców tych planów i programów nauczania duże wyzwanie. Podjęte na uczelni badania nad rozwojem kompetencji stają się w obliczu takich zmian bardzo potrzebne.

Zmiany w programach nauczania przyszłych nauczycieli i pedagogów powinny nieodzownie uwzględniać rozwój i kształtowanie kompetencji medialnych, bowiem jak powiedział Strykowski, bez takiej edukacji wykształcimy analfabetów medialnych²³. Skłonny do obrazowych, zmuszających do refleksji metafor, Tomasz Goban-Klas stwierdził, że wyzwaniem jest uczenie żeglowania, a nie tylko surfowania w Internecie, napisał: „Surfing to wspaniały sport, którego istotą jest utrzymanie się na desce na falach, natomiast żeglownictwo to podróż morska, z wytyczonym celem, wymagająca opanowania sztuki żeglarskiej, w tym używania różnych instrumentów (busole, mapy) i posiadania wiedzy”²⁴. W 2007 roku Bronisław Siemieniecki²⁵, uważając, iż kompetencje

²³ W. Strykowski, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2006, s. 307; autor podaje za Tomaszem Gobanem-Klasem.

²⁴ *Ibidem*, s. 307.

²⁵ *Pedagogika medialna*, op. cit., t. 2, s. 32.

medialne są jedynymi z najważniejszych w kształtowaniu współczesnej edukacji, nawoływał do rzetelnego opracowania standardów kształcenia medialnego nauczycieli, metod ich certyfikacji, a także jak najszybszego wprowadzenia do szkół edukacji medialnej jako odrębnego przedmiotu w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej. O tym jak jest to ważne pisze Teresa Olearczyk w swoich publikacjach²⁶. Jednak w roku szkolnym 2009/2010 w obliczu zmiany podstaw programowych spotkaliśmy się z zupełnie odwrotnym rozwiązaniem – edukacja medialna, nawet jako ścieżka międzyprzedmiotowa, zniknęła z programów szkolnych. Jej treści po części znalazły się w wymogach realizacji przedmiotu plastyka.

Jak pisze Anna Kożuh, „media zawsze miały, mają i zawsze będą miały ogromny wpływ na pracę w dziedzinie edukacji w różnych środowiskach wychowawczych”²⁷ nie tylko w zakresie posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, ale także przy planowaniu form i metod pracy grupowej, w klasie, w grupie terapeutycznej, szkoleniowej, oraz planowaniu działań dotyczących ewaluacji uczniów, nauczycieli, superwizantów oraz autoewaluacji własnej pracy. Miejmy nadzieję, że uczelnie kształcące przyszłych pedagogów będą miały to na uwadze, tworząc nowe programy na bazie efektów kształcenia.

Bibliografia

- Aksman J., Nieciński S., *Pojęcie kompetencji, problemy definicyjne*, tekst złożony do publikacji w KTE (Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego) w 2010 r.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Juszczyk S., *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, [w:] *Pedagogika medialna*, t. 2, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kożuh A., *Superwizja w kształceniu*, Ljubljana 2010.
- Kron F.W., Sofos A., *Dydaktyka mediów*, tłum. J. Sztobryn-Giercuszkiewicz, GWP, Gdańsk–Sopot 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

²⁶ T. Olearczyk, *Pedagogia ciszy*, Wydawnictwo WAM, WSFP Ignatianum, Kraków 2009; eadem, *La famille dans l'espace dépourvu de son aspect éducatif*, [w:] F. Dlugoš, *Étudier les humanités à l'Université catholique de Ružomberok en 2011*, S.É.C.T. – Association Internationale Sciences, Éducation, Cultures, Traditions, Fribourg 2011, s. 91–99; eadem, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, „Państwo i Społeczeństwo” 2005, nr 4; eadem, *Kierunki wychowania w demokratycznym społeczeństwie*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003, t. 2, s. 46–51.

²⁷ A. Kożuh, *Superwizja w kształceniu*, Ljubljana 2010, s. 198.

Kupisiewicz C, *Dydaktyka ogólna*, IBE Warszawa 2000.

Olearczyk T., *Kierunki wychowania w demokratycznym społeczeństwie*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003, t. 2, s. 46–51.

Olearczyk T., *La famille dans l'espace dépourvu de son aspect éducatif*, [w:] F. Dlu-goš, *Étudier les humanités à l'Université catholique de Ružomberok en 2011*, S.É.C.T. – Association Internationale Sciences, Éducation, Cultures, Traditions, Fribourg 2011, s. 91–99.

Olearczyk T., *Pedagogia ciszy*, Wydawnictwo WAM, WSFP Ignatianum, Kraków 2009.

Olearczyk T., *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, „Państwo i Społeczeństwo” 2005, nr 4.

Pedagogika medialna, t. 2, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 22 września, nr 207, poz. 2110.

Siemieniecki B., *Determinizm medialny a kompetencje medialne*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja*, red. W. Strykowski W. Skrzydlewski, eMPI2, Poznań 2004.

Sztuka nauczania, t. 2: *Szkoła*, red. K. Konarzewski, PWN, Warszawa 1991.

Summary

The first part of the article is devoted to a review of definitions of the notion of competence and media competence and their possible division done on the basis of Polish and German literature. At the end of the first part the definition of the notion of competence and its theoretical basis is suggested by the author and Stanisław Nieciński.

The second part contains analysis of research of opinions and reflections of pedagogy students on the role of *licencjat* studies in forming and developing media competences (selected aspects of socio-cultural and instrumental competences)

In the last part the results of studies are presented together with suggestions that broader studies on media competences of students are required in view of the forthcoming change in organisation of higher education where effects are the basis.



Aneta Januszko-Szakiel

Polskie biblioteki i repozytoria cyfrowe jako medium w edukacji i nauce

Polskie biblioteki i repozytoria cyfrowe – definicja, geneza powstania, funkcje

W najprostszym ujęciu *biblioteka cyfrowa* – niekiedy określana jako elektroniczne, internetowe bądź cyfrowe archiwum – to zbiór cyfrowych dokumentów zgromadzonych i umieszczonych na jednym lub wielu serwerach¹. Podobnie jak w bibliotekach tradycyjnych, tak i w bibliotekach cyfrowych zgromadzony zbiór może mieć charakter uniwersalny bądź dziedzinowy. Może to być kolekcja cyfrowych dokumentów określonego typu, np. cyfrowa biblioteka rozpraw naukowych bądź skryptów uczelnianych, jak też zbiór różnego typu dokumentów, czyli monografii, podręczników, czasopism, map, zdjęć, pocztówek, dokumentów audialnych, audiowizualnych, archiwaliów itp. Bibliotekę cyfrową mogą tworzyć dokumenty tradycyjne, poddane procesom digitalizacji, czyli przekształceniu do postaci cyfrowej, bądź dokumenty, które powstały w procesach publikowania elektronicznego i mają w swej pierwotnej wersji postać cyfrową². Biblioteki cyfrowe gromadzą zwykle zasoby, do których wygasły już prawa autorskie i należą one do tak zwanej domeny publicznej³, ale istnieje również sporo tak zwanych repozytoriów *open access*, udostępniających zbiory współczesne, podlegające ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych, na podstawie stosownej regulacji prawnej,

¹ A. Radwański, *Biblioteka wirtualna – problemy definicyjne*, EBIB, 1999:08 (grudzień), <http://ebib.oss.wroc.pl/arc/e008-02.html> (1.03.2012).

² *Biblioteka cyfrowa*, [w:] Wolna encyklopedia Wikipedia, www.pl.wikipedia.org/wiki/Biblioteka_cyfrowa (26.05.2009); E. Dobrzyńska-Lankosz, *Zasoby polskich bibliotek cyfrowych jako wspomaganie procesu dydaktycznego i badawczego w uczelniach technicznych*, „Praktyka i Teoria Informatyki Naukowej i Technicznej” 2006, nr 3, s. 22; Szkolna Biblioteka Internetowa Wolne Lektury.pl, www.wolnelektury.pl (14.03.2012).

³ Przykładem jednej z większych polskich inicjatyw, w której wyniku udostępnia się w Internecie lektury z domeny publicznej, jest Biblioteka Internetowa Wolne Lektury.

najczęściej indywidualnych umów z właścicielami praw autorskich, licencji typu *creative commons*⁴.

Z zasobów biblioteki cyfrowej może korzystać w zasadzie każdy, wszędzie i zawsze, tj. bez wcześniejszego zapisywania się, z każdego miejsca na świecie i o dowolnej porze, oczywiście przy założeniu dostępności do Internetu. Biblioteki cyfrowe zwykle są usługami klasycznych bibliotek narodowych, uniwersyteckich, miejskich; mogą być również tworzone i funkcjonować przy archiwach, muzeach, organizacjach, fundacjach; rzadziej są inicjatywą prywatną. Dostęp do zasobów bibliotek cyfrowych jest zazwyczaj bezpłatny, ale są też takie, z których można korzystać tylko po uprzednim zalogowaniu się, bądź ze stanowisk komputerowych znajdujących się w instytucji, która jest organizatorem zasobów cyfrowych – wynika to z restrykcji prawa autorskiego. Biblioteki cyfrowe oprócz tego, że stanowią systemy dostarczające użytkownikom spójny dostęp do wielkich, zorganizowanych zasobów dokumentów, spełniają jeszcze inne funkcje, z których najważniejsza to funkcja kulturowa – rozumiana jako zabezpieczenie dziedzictwa kultury i nauki, jako służeńie procesom badawczym, naukowym, edukacyjnym⁵.

Fachowcy przedmiotu czynią rozróżnienie pomiędzy biblioteką cyfrową, działającą na podstawie profesjonalnej platformy w postaci sprzętu i oprogramowania do gromadzenia, przechowywania, zabezpieczenia i udostępniania zasobów, a zwykłymi stronami internetowymi, na których zamieszczone są mniej lub bardziej rozbudowane kolekcje tekstów. Profesjonalna biblioteka cyfrowa działa na podstawie międzynarodowych standardów opisu, archiwizacji i wymiany danych, a także z zastosowaniem specjalistycznej wiedzy i doświadczeń bibliotekarzy, archiwistów, muzealników i informatyków⁶.

W Polsce biblioteki cyfrowe rozwijają się od 2001 roku. Ich tworzenie rozpoczęły tradycyjne biblioteki uczelniane. Motywowane potrzebą poprawienia dostępu do najstarszych skryptów i podręczników rozpoczęły projekty ich digitalizacji i udostępniania studentom w wersji cyfrowej z serwera biblioteki⁷. Do dzisiaj najwięcej bibliotek cyfrowych powstało właśnie w środowisku naukowym.

⁴ Inicjatorzy projektów związanych z tworzeniem bibliotek cyfrowych podkreślają, że ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych jest pewną barierą w udostępnianiu współczesnych publikacji w sieci. Pozyskiwanie zgody autorów na umieszczanie ich dzieł w Internecie jest zajęciem niezwykle żmudnym i czasochłonnym; często zabiegi te kończą się niepowodzeniem; za: E. Dobrzyńska-Lankosz, *op. cit.*, s. 25. *Wolna dokumentacja*, [w:] Wolna encyklopedia Wikipedia, www.pl.wikipedia.org/wiki/Wolna_dokumentacja (1.03.2012); M. Gutowska, *Biblioteki cyfrowe jako narzędzie edukacyjne*, www.edukacja.edux.pl/p-966-biblioteki-cyfrowe-jako-narzedzie-edukacyjne.php (1.03.2012).

⁵ E. Piotrkowska, R.M. Zając, *Polskie biblioteki cyfrowe*, „Konspekt” 2004, nr 19, www.wsp.krakow.pl/konspekt/19/bib_cyf.html (1.03.2012); *Biblioteka cyfrowa...*, *op. cit.*

⁶ *Biblioteka cyfrowa...*, *op. cit.*

⁷ J.A. Nikisch, *Poznańska Fundacja Bibliotek Naukowych – zadania na dziś i jutro*, [w:] *Świat biblioteki elektronicznej w klasycznej bibliotece naukowej: możliwości*

W Polsce działa kilkadziesiąt bibliotek cyfrowych, z których zdecydowana większość współtworzy tak zwaną polską sieć rozproszonych bibliotek i repozytoriów cyfrowych. Mechanizmem łączącym polskie zasoby cyfrowe jest Federacja Bibliotek Cyfrowych (FBC).

Serwis FBC jest prowadzony i utrzymywany przez Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe afiliowane przy Instytucie Chemii Bioorganicznej PAN w Poznaniu, a za jego rozwój odpowiada Zespół Bibliotek Cyfrowych PCSS. Misją serwisu FBC jest ułatwienie wykorzystania zasobów polskich bibliotek cyfrowych i repozytoriów, zwiększenie widoczności i popularyzacja tych zasobów i repozytoriów w Internecie, udostępnienie użytkownikom Internetu i twórcom bibliotek cyfrowych nowych, zaawansowanych usług sieciowych opartych na zasobach polskich bibliotek i repozytoriów cyfrowych⁸.

Obok bibliotek cyfrowych w Polsce rozwijają się także wspomniane już repozytoria cyfrowe typu open access. Z definicji publikowanych w opracowaniach przedmiotu wynika, że repozytoria tworzone są w celu gromadzenia, zarządzania, długoterminowego archiwizowania oraz udostępniania cyfrowych zasobów nauki⁹. Bywają niekiedy określane jako naukowe biblioteki cyfrowe. Rzeczywiście repozytoria gromadzą i przechowują dorobek intelektualny społeczności naukowych, ale cechą, za którą są cenione szczególnie jest to, że organizują darmowy i nieograniczony dostęp przez Internet do cyfrowych wersji publikacji naukowych: monografii, recenzowanych czasopism naukowych, kolekcji rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, materiałów z konferencji naukowych, publikacji i materiałów potrzebnych w procesach kształcenia, na przykład nauczania zdalnego, norm i patentów etc. Repozytoria są również sposobem na szybkie publikowanie prac naukowych w postaci preprintów i postprintów; działając w trybie open access zapewniają powszechny i szybki dostęp do wyników badań naukowych, przyspieszają proces komunikacji w nauce. Ruch Open Access określa sposoby dostępu i reguły korzystania z publikacji umieszczonych w repozytoriach cyfrowych tego typu¹⁰. Jeden z większych polskich projektów nosi nazwę Domena Internetowych Repozytoriów Wiedzy¹¹.

rozwoju: uwarunkowania i ograniczenia. Materiały konferencyjne. Poznań, 19–20 marca 1998, Biblioteka Główna Politechniki Poznańskiej, Poznań 1998, s. 156–162; H. Ganińska, *Materiały dydaktyczne online w Bibliotece Cyfrowej Poznania*, www.ml.put.poznan.pl/documents/inne/online/ (26.05.2009).

⁸ Federacja Bibliotek Cyfrowych, www.fbc.pionier.net.pl (1.03.2012).

⁹ Raport „Trusted Digital Repositories: Attributes and Responsibilities”, RLG, Mountain View 2002.

¹⁰ J. Potęga, *Narodowe repozytorium dokumentów elektronicznych.* Materiały konferencyjne z VIII ogólnopolskiej konferencji *Automatyzacja bibliotek publicznych*, Warszawa, 26–28 listopada 2008, www.sbc.org.pl/Content/10978/15_Potega_Narodowe_repozytorium.pdf (1.03.2012).

¹¹ Domena Internetowych Repozytoriów Wiedzy, www.dir.icm.edu.pl (1.03.2012).

Wybrane przykłady polskich bibliotek i repozytoriów cyfrowych

130

Akademicka Biblioteka Cyfrowa ABC-Kraków jest typowym przykładem naukowej biblioteki cyfrowej łączącej cechy biblioteki i repozytorium. Jest budowana siłami Biblioteki Głównej Akademii Górniczo-Hutniczej i Biblioteki Głównej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Przewiduje się włączanie do projektu kolejnych bibliotek Krakowskiego Zespołu Bibliotecznego. ABC-Kraków udostępnia w Internecie elektroniczne wersje materiałów bibliotecznych wspomagających proces dydaktyczny oraz badania naukowe prowadzone w jednostkach badawczych Krakowa, to jest uczelniane czasopisma naukowe, materiały konferencyjne, multimedialne katalogi wystaw, rozprawy doktorskie, skrypty uczelniane, monografie i raporty naukowe. Drugi nurt dokumentów to pozycje stanowiące zasób dziedzictwa kulturowego, a więc wybrane zabytki piśmiennictwa znajdujące się w bibliotekach krakowskich, uczestniczących w przedsięwzięciu¹².

Na podstawie analizy zasobów udostępnianych przez ABC-Kraków, głównie najstarszych uczelnianych skryptów zgromadzonych w bibliotece głównej AGH, także kolekcji norm i patentów, można uznać, iż jest to unikatowe repozytorium wiedzy dla nauk technicznych, przy tym zawsze dostępne i niepobierające opłat.

Kujawsko-Pomorska Biblioteka Cyfrowa – KPBC to kolejny przykład polskiej inicjatywy, której celem jest udostępnienie przez Internet zarówno starszych, jak i współczesnych utworów. Projekt jest realizowany od roku 2003 roku przez Bibliotekę Uniwersytecką w Toruniu oraz Bibliotekę Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zasób KPBC tworzą trzy duże kolekcje:

1. Regionalia, czyli cyfrowe wersje zbiorów ikonograficznych, kartograficznych, muzycznych oraz dokumentów życia społecznego dotyczących Kujaw, Pomorza i ziemi dobrzyńskiej; w ramach tej kolekcji udostępniane są także kopernikana, baltica, vilniana – istotne dla tradycji i historii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
2. Materiały dydaktyczne, to jest cyfrowe wersje wybranych lektur, podręczników akademickich, monografii i artykułów naukowych w postaci post- i preprintów tworzonych w regionie.
3. Dziedzictwo kulturowe, na które składają się cyfrowe kopie wybranych najcenniejszych i najczęściej wykorzystywanych pozycji: inkunabułów, starodruków, rękopisów, zbiorów ikonograficznych, kartograficznych oraz emigracyjnych pochodzących ze zbiorów bibliotek regionu.

W założeniu KPBC ma służyć pracownikom nauki, studentom, uczniom i wszystkim mieszkańcom regionu kujawsko-pomorskiego. Jej zasoby mają uregulowany status prawny, są udostępniane na podstawie licencji uczelnianych lub *creative commons*. KPBC jest także postrzegana jako partner organizatorów kursów zdalnego nauczania; w jej ramach mogą być udostępniane materiały do poszczególnych kursów, zamieszczane swobodnie w zasobie,

¹² Akademicka Biblioteka Cyfrowa – Kraków, www.abc.krakow.pl (1.03.2012).

ale można także stworzyć konkretną kolekcję tekstów do określonego kursu. KPBC jest nowoczesną biblioteką, która udostępnia materiały w celach naukowych i edukacyjnych, a także widzi ogromną potrzebę przekonywania dydaktyków do szerokiego, nieograniczonego upubliczniania utworów¹³.

Pedagogiczna Biblioteka Cyfrowa to przedsięwzięcie Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Oferuje dostęp do materiałów dotyczących szeroko pojętej pedagogiki i nauk pokrewnych. Obejmuje monografie, podręczniki, druki XIX- i XX-wieczne, wybrane publikacje Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Pedagogicznego, materiały konferencyjne, multimedia oraz katalogi wystaw organizowanych w bibliotece UP¹⁴.

Cyfrowa Biblioteka Narodowa Polona jest jedną z największych cyfrowych bibliotek w Polsce. Jest tworzona przez Bibliotekę Narodową w Warszawie. CBN Polona została uruchomiona w październiku 2006 roku. Jej celem jest cyfrowa prezentacja bogactwa zbiorów narodowych: najważniejszych wydań tekstów literackich i naukowych, dokumentów historycznych, czasopism, grafiki, fotografii, nut oraz map, co stanowi wirtualne otwieranie magazynów i skarbów gromadzących dziedzictwo kulturalne Polski, dokumentujące jej wielowiekowe tradycje i dokonania¹⁵. CBN Polona jest tworzona z myślą o wszystkich użytkownikach bibliotek i Internetu zainteresowanych zbiorami Biblioteki Narodowej¹⁶.

Z przeglądu zasobów polskich bibliotek i repozytoriów cyfrowych wynika, że udostępniają one szereg materiałów przydatnych przede wszystkim studentom oraz pracownikom naukowo-dydaktycznym. Są to skrypty, podręczniki, materiały konferencyjne, zeszyty naukowe. Za przykładem inicjatyw bibliotek krajów zachodnich¹⁷ coraz częściej tworzy się również w polskich bibliotekach cyfrowe kolekcje rozpraw doktorskich oraz uczelnianych czasopism naukowych wydawanych w wersji cyfrowej¹⁸. W zasobach polskich bibliotek cyfrowych znajduje się również sporo materiałów, cennych z historycznego punktu widzenia, stanowiących doskonałe źródło informacji dla badaczy historii różnych dziedzin nauki i techniki¹⁹. Coraz popularniejsze

¹³ Za: B. Bednarek-Michalska; *Biblioteki cyfrowe (repozytoria) – nową ofertą usługową dla naukowych środowisk medycznych w Polsce*, http://konferencja.biblio.cm.umk.pl/fileadmin/pelne_teksty/Bednarek-michalska.doc (1.03.2012).

¹⁴ Pedagogiczna Biblioteka Cyfrowa, <http://dlibra.up.krakow.pl:8080/dlibra/dlibra> (1.03.2012).

¹⁵ Biblioteka Narodowa, www.bn.org.pl (1.03.2012).

¹⁶ Cyfrowa Biblioteka Narodowa Polona, www.polona.pl (1.03.2012).

¹⁷ A. Januszko-Szakiel, *Dysertacje via Internet. Projekt elektronicznej archiwizacji rozpraw naukowych w Niemieckiej Bibliotece Narodowej*, „Przegląd Biblioteczny” 2006, nr 2, s. 141–152. Projekt gromadzenia i archiwizacji rozpraw doktorskich realizuje już w Polsce kilka bibliotek akademickich, między innymi Biblioteka Jagiellońska. Jednak tylko część z nich, na podstawie zgody autora, jest udostępniana zainteresowanym użytkownikom.

¹⁸ E. Dobrzyńska-Lankosz, *op. cit.*, s. 24.

¹⁹ *Ibidem*, s. 25.

cyfrowe kolekcje tak zwanych regionalistów to nieoceniona pomoc i źródło poznania historii i kultury polskich regionów.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że w zależności od charakteru kolekcji biblioteki cyfrowe mogą doskonale posłużyć jako narzędzie do samodzielnej pracy ucznia i studenta²⁰ oraz jako pomoc dydaktyczna na lekcjach różnych przedmiotów. Mogą służyć do rozbudzania zainteresowań uczniowskich, uatrakcyjnić proces uczenia się, zachęcić do poszukiwań czytelniczych, co z kolei skutkuje wzrostem efektywności oddziaływań edukacyjnych szkoły²¹.

Zasoby cyfrowych bibliotek i repozytoriów jako wartość wspólna

We współczesnym bibliotekarstwie, archiwistyce, informatologii, zarówno w Polsce, jak i na świecie, istnieje wyraźny trend tworzenia cyfrowych kolekcji, ale przede wszystkim ich łączenia i wspólnego użytkowania. Oznacza to, że bez względu na kraj, w którym znajduje się serwer przechowujący zasoby cyfrowe, dostęp do nich możliwy jest z każdego miejsca na ziemi. W ten sposób użytkownicy mają zapewniony kontakt z światowymi zasobami cyfrowymi. Przykładem łączenia zasobów bibliotek i repozytoriów cyfrowych jest Europejska Biblioteka Cyfrowa – Europeana. Jest to inicjatywa wielu bibliotek krajów europejskich, w tym również Polski. Celem utworzenia Europeany jest udostępnienie w Internecie zbiorów pozostających w posiadaniu europejskich bibliotek, archiwów i muzeów, to jest ogromnej liczby książek i czasopism, filmów i nagrań wideo związanych z historią i kulturą Europy. Udostępnienie online zasobów europejskiego dziedzictwa kultury i nauki, dotychczas trudno dostępnych bądź nieznanych, będzie szansą na tworzenie nowych produktów i usług, na przykład w sektorze informacji, zwłaszcza informacji naukowej, na opracowywanie nowych usług cyfrowych w sektorze turystyki, na przygotowywanie nowych materiałów naukowych i dydaktycznych²².

Podsumowując, usługi biblioteczne online na całym świecie cieszą się dużą popularnością. Wprowadzają nową jakość do nauczania i naukowej komunikacji. Czynią je sprawniejszymi, bardziej interesującymi i nowoczesnymi. Mają ogromną szansę rozwoju, gdyż istnieje duże zrozumienie i wsparcie finansowe ze strony władz państw dla tego typu inicjatyw. Należy również dostrzec i docenić polskie działania w tym zakresie, zadbać o dalszy rozwój polskich bibliotek i repozytoriów cyfrowych oraz popularyzację użytkowania ich zasobów. Bardzo ważna jest standaryzacja działań i ścisła współpraca w skali kraju, Europy i świata. Działanie na zunifikowanych, powszechnie ak-

²⁰ J. Aksman, *E-learning w kształceniu pedagogów*, [w:] *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

²¹ M. Gutowska, *op. cit.*

²² *Inicjatywa na rzecz bibliotek cyfrowych. Dziedzictwo kultury*, www.ec.europa.eu/information_society/activities/digital_libraries/cultural/index_pl.htm (1.03.2012).

ceptowanych i stosowanych zasadach umożliwi połączenie zasobów i utworzenie światowej biblioteki cyfrowej – ogromnego, cennego i wygodnego zaplecza dla nauki i edukacji.

Bibliografia

- Akademicka Biblioteka Cyfrowa – Kraków, www.abc.krakow.pl (1.03.2012).
- Akademicka Biblioteka Internetowa, www.abi.amu.edu.pl/projekt.php (26.05.2009).
- Aksman J., *E-learning w kształceniu pedagogów*, [w:] *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Bednarek-Michalska B., *Biblioteki cyfrowe (repozytoria) – nową ofertą usługową dla naukowych środowisk medycznych w Polsce*, http://konferencja.biblio.cm.umk.pl/fileadmin/pelne_teksty/Bednarek-michalska.doc (1.03.2012).
- Biblioteka cyfrowa*, [w:] *Wolna encyklopedia Wikipedia*, www.pl.wikipedia.org/wiki/Biblioteka_cyfrowa (1.03.2012).
- Biblioteka Narodowa, www.bn.org.pl (1.03.2012).
- Cyfrowa Biblioteka Narodowa Polona, www.polona.pl (1.03.2012).
- Dobrzyńska-Lankosz E., *Zasoby polskich bibliotek cyfrowych jako wspomaganie procesu dydaktycznego i badawczego w uczelniach technicznych*, „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 2006, nr 3, s. 22.
- Domena Internetowych Repozytoriów Wiedzy, www.dir.icm.edu.pl (1.03.2012).
- Federacja Bibliotek Cyfrowych, www.fbc.pionier.net.pl (1.03.2012).
- Ganińska H., *Materiały dydaktyczne online w Bibliotece Cyfrowej Poznania*, www.ml.put.poznan.pl/documents/inne/online (26.05.2009).
- Gutowska M., *Biblioteki cyfrowe jako narzędzie edukacyjne*, www.edukacja.edux.pl/p-966-biblioteki-cyfrowe-jako-narzedzie-edukacyjne.php (1.03.2012).
- Inicjatywa na rzecz bibliotek cyfrowych. Dziedzictwo kultury*, www.ec.europa.eu/information_society/activities/digital_libraries/cultural/index_pl.htm (1.03.2012).
- Januszko-Szakiel A., *Dysertacje via Internet. Projekt elektronicznej archiwizacji rozpraw naukowych w Niemieckiej Bibliotece Narodowej*, „Przegląd Biblioteczny” 2006, nr 2, s. 141–152.
- Nikisch Andrzej J., *Poznańska Fundacja Bibliotek Naukowych – zadania na dziś i jutro*, [w:] *Świat biblioteki elektronicznej w klasycznej bibliotece naukowej: możliwości rozwoju, uwarunkowania i ograniczenia*. Materiały konferencyjne. Poznań, 19–20 marca 1998, Biblioteka Główna Politechniki Poznańskiej, Poznań 1998, s. 156–162.
- Pedagogiczna Biblioteka Cyfrowa, <http://dlibra.up.krakow.pl:8080/dlibra/dlibra> (1.03.2012).
- Piotrkowska E., Zając R.M., *Polskie biblioteki cyfrowe*, „Konspekt” 2004, nr 19, www.wsp.krakow.pl/konspekt/19/bib_cyf.html (1.03.2012).
- Potęga J., *Narodowe repozytorium dokumentów elektronicznych*. Materiały konferencyjne z VIII ogólnopolskiej konferencji *Automatyzacja bibliotek publicznych*, Warszawa, 26–28 listopada 2008, www.sbc.org.pl/Content/10978/15_Potega_Narodowe_repozytorium.pdf (1.03.2012).

Radwański A., *Biblioteka wirtualna – problemy definicyjne*, EBIB, 1999:08 (grudzień), <http://ebib.oss.wroc.pl/arc/e008-02.html> (26.05.2009).

Szkołna Biblioteka Internetowa Wolne Lektury.pl, www.wolnelektury.pl (14.03.2012).

„Trusted Digital Repositories: Attributes and Responsibilities”, RLG, Mountain View 2002.

Wolna dokumentacja, [w:] Wolna encyklopedia Wikipedia, www.pl.wikipedia.org/wiki/Wolna_dokumentacja (1.03.2012).

Summary

Polish digital repositories are developed since the beginning of this century. Their goal is to provide by Internet free common access to digital sources, helpful in scientific and educational processes. Digital repositories make also possible the presentation of polish heritage to a wider publicity.

3. Oblicza relacji jednostki z grupą rówieśniczą w czasach ponowoczesnych

Agnieszka Misiuk

Umiejętność współpracy dzieci w czasach ponowoczesnych

Ponowoczesność, późna nowoczesność, płynna nowoczesność to terminy, którymi określana jest współczesna epoka, nowa faza w historii nowoczesności. Jej odzwierciedlenie znaleźć można zarówno w dominujących wzorach myślenia, jak również w codziennych zachowaniach ludzi. Nowe typy informacji, wiedzy i technologii prowadzą do powstania nowego rodzaju społeczeństwa, społeczeństwa postmodernistycznego¹. „W efekcie mamy dziś do czynienia ze zindywidualizowaną i sprywatyzowaną wersją nowoczesności, w której obowiązek kreowania wzorców oraz odpowiedzialność za porażkę spoczywają przede wszystkim na barkach poszczególnych jednostek. Nadszedł czas roztapiania wzorców zależności i wzajemnych relacji”².

Postmodernistyczne podejście może mieć znaczący wpływ na codzienne życie klasy szkolnej, a w szczególności na działania podejmowane przez nauczyciela. Akceptując wielokulturowość, dialog międzykulturowy i zmianę sposobu postrzegania autorytetu³, nauczyciel powinien „stworzyć warunki do »edukacyjnej rozmowy«, w której – wspólnie ze swoimi wychowankami – usiłuje odnaleźć drogi przez krętą rzeczywistość społeczną”⁴. Zmieniająca się rzeczywistość szkolna wymaga od każdego ucznia różnorodnych kompetencji, które ułatwią mu funkcjonowanie w klasie szkolnej. Jedną z nich jest umiejętność współpracy. Celem tego artykułu jest próba wskazania istoty powyższej umiejętności.

Współpraca jest zjawiskiem niezbędnym w wielu przejawach życia codziennego. Polega ona na braniu pod uwagę celów drugiej osoby (lub osób)

¹ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 452.

² Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, WL, Kraków 2006, s. 14–15.

³ Nauczyciel traci swój instytucjonalny charakter, który wynika z pełnionej przez niego roli. Coraz bardziej znaczące stają się jego osobiste zdolności dotyczące umiejętności wchodzenia w partnerski dialog z uczniami. Z. Melosik, *op. cit.*, s. 461.

⁴ *Ibidem*, s. 463.

i jednocześnie własnych⁵. Opiera się na wzajemnym zaufaniu, lojalności⁶ i współzależności⁷. Realizując konkretne zadania, jednostka musi tak modyfikować swoje zachowania, by możliwe było osiągnięcie wspólnego celu, zaś zgodne wykonywanie zadań cząstkowych warunkuje zrealizowanie zadania głównego. Osoby wykonujące zadania wpływają na siebie i są od siebie zależne. Zakłócenie czynności jednej z nich powoduje tym samym zakłócenie czynności pozostałych. Podobnie sytuacja przedstawia się momencie finalnym: dochodzenie do celu jednego z partnerów powoduje, że pozostałe osoby też się do niego zbliżają⁸.

Osiągnięcie celu jest nieodzownym warunkiem współdziałania. Jednakże aby możliwe było jego zrealizowanie partnerzy interakcji muszą działać w sposób zgodny, skoordynowany i właściwie ukierunkowany. Podział czynności i koordynacja wynika z faktu złożoności celów, zadań i środków wykonawczych. Wzajemne uzupełnianie się partnerów pod względem kompetencji umożliwia szybsze i bardziej skuteczne dochodzenie do celu, bez niepotrzebnego dublowania wysiłków. Aby współpraca przebiegała w sposób efektywny ważny jest również stosunek uczestników działania zbiorowego zarówno do celu wspólnego, jak i celów jednostkowych. Morton Deutsch, twórca teorii współzależności celów, wskazuje, że we współdziałaniu członkowie grupy postrzegają cele jako pozytywne i wzajemnie się uzupełniające. Każdy uczestnik jedynie wtedy może osiągnąć swój cel jednostkowy, gdy inni członkowie grupy z nim współdziałający również mogą osiągnąć własne, indywidualne cele. Postrzeganie celu grupowego oraz celów indywidualnych jako powiązanych ze sobą pozytywnie powoduje, że wszyscy uczestnicy uznają swój cel grupowy za wspólny. Konsekwencją takiego przekonania jest wytworzenie pozytywnego nastawienia, które pogłębia zaangażowanie w realizację zadań⁹. Wspólny cel, wzajemna zależność, spójna struktura i kontakt powodują powstawanie w grupie określonych więzi i poczucie psychicznej jedności¹⁰. Te zaś zwiększają jej skuteczność¹¹.

Do czynników wpływających na efektywność współpracy rówieśniczej zalicza się również: wiek (dzieci młodsze niż trzyletnie są zbyt małe, aby nawiązać konstruktywny dialog); trudność zadania (zadanie nie powinno być zbyt trudne w stosunku do poziomu rozwoju poznawczego dzieci); różnice między dziećmi w ich poziomie rozumienia zadania, które na wstępie rozwiązywania nie mogą być zbyt duże; dzieci powinny mieć zbliżony poziom dominacji – uległości; relacja między uczestnikami interakcji nie powinna być przesilona

⁵ *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, red. S. Moscovici, tłum. M. Cielecki, WSiP, Warszawa 1998, s. 85.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007, s. 465.

⁷ D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, tłum. A. Nowak et al., GWP, Gdańsk 2006, s. 607.

⁸ H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin 2002, s. 33.

⁹ *Ibidem*, s. 21–23.

¹⁰ H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005, s. 253.

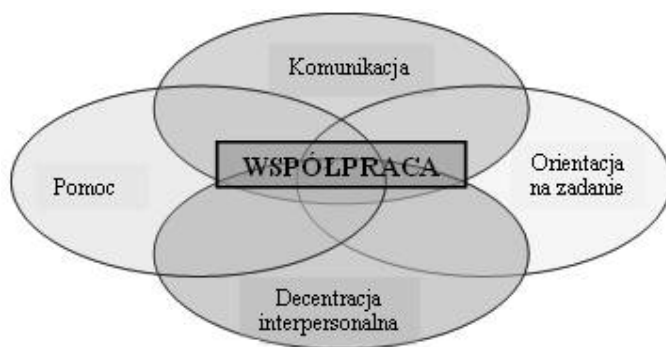
¹¹ D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *op. cit.*, s. 612–613.

konfliktami oraz osoby współpracujące powinny się znać i sobie ufać, by móc wzajemnie rozważać swój sposób myślenia i dzielić się pomysłami¹².

Składowe umiejętności współpracy

Współpraca jest umiejętnością złożoną, a na jej efektywność wpływają zdolności i kompetencje podejmujących ją osób¹³. Wymaga ona od nich opanowania takich umiejętności, które pozwolą na zgodne realizowanie różnorodnych zadań. Za istotne warunki współdziałania w niniejszym opracowaniu przyjęto takie kompetencje składowe, jak: wzajemna pomoc, umiejętność komunikowania się, orientacja na zadanie oraz decentracja interpersonalna.

Przedstawia je poniższy schemat.



Schemat 1. Składowe umiejętności współpracy

Źródło: opracowanie własne.

Komunikacja interpersonalna to proces przekazywania informacji pomiędzy partnerami interakcji, a więc nadawcą i odbiorcą. Jest ona podejmowaną w określonym kontekście wymianą werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli), stosowaną w celu uzyskania lepszego poziomu współdziałania i koordynacji ludzkiej aktywności. Jej funkcję stanowi zatem uzgadnianie wspólnych celów i zadań¹⁴. Uczestników interakcji łączy symetryczna relacja, tzw. sprzężenie zwrotne¹⁵. Istotną rolę w procesie efektywnej komunikacji pełni słuchanie. Powinno być ono skoncentrowane i uważne, czyli

¹² H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006, s. 371.

¹³ *Psychologia społeczna w relacji*, op. cit., s. 113.

¹⁴ E. Wysocka, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2003, s. 713.

¹⁵ A.D. Popławska, *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w szkole społecznej*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 336.

podążać za tokiem rozmowy. Proces ten wspomagają informacje zwrotne i parafraza¹⁶.

Umiejętność prawidłowego komunikowania się jest bardzo istotna dla budowania relacji międzyludzkich. Przez treść, formę czy siłę komunikatów kierowanych do innych ludzi służy ona nie tylko przekazywaniu określonych treści i informacji, ale również wyrażaniu wzajemnych więzi łączących ludzi. Dzięki procesom komunikacyjnym możliwe jest współdziałanie ludzi oraz zaspokajanie indywidualnych potrzeb. Stanowi więc ona swoiste narzędzie rozwoju, zarówno w sensie indywidualnym, jak i społecznym¹⁷.

Bezpośrednie kontakty oraz wzajemne komunikowanie się są istotnym warunkiem współdziałania. Wyrażając się w otwartej wymianie informacji, związane są z wykonywaniem konkretnych zadań i dążeniem do wspólnego celu. Informacje te dotyczą: charakteru i zakresu wykonywanych czynności i zadań, stosowanych metod, oczekiwanych rezultatów, ogólnej sytuacji w grupie, perspektyw działania itp.¹⁸

Komunikacja jest tym efektywniejsza, im wyższy jest stopień zgodności między tym, co jeden z partnerów chciał zakomunikować, a tym, co drugi zrozumiał¹⁹. Do kompetencji wspierających proces komunikacji interpersonalnej zalicza się otwartość, empatię i asertywność²⁰.

Komunikacja werbalna wspomagana jest komunikacją niewerbalną²¹. Za najczęściej używane i najbardziej wymowne kanały komunikacji niewerbalnej uznaje się gesty, akcent, intonację²², wyraz twarzy, postawę i ruchy ciała, posługiwanie się dotykiem czy też spojrzeniem²³.

Komunikacja odgrywa we współpracy kluczową rolę. Nieprawidłowe komunikowanie się jednego z partnerów interakcji wpływa niekorzystnie na efekty działania całego zespołu. Wymiana koniecznych informacji powinna być stała i skuteczna, umożliwiająca partnerom nie tylko wzajemne poznanie, ale również wymianę pomysłów, ocen i doświadczeń. Rozmowa o problemach, ewentualnych trudnościach czy nowych pomysłach powinna odbywać się nie tylko przed rozpoczęciem wspólnych działań, ale również w ich trakcie, co znacznie zwiększa możliwości współdziałania²⁴. Do podstawowych

¹⁶ E. Wysocka, *op. cit.*, s. 717.

¹⁷ *Ibidem*, s. 722.

¹⁸ H. Czarniawski, *op. cit.*, s. 24–25.

¹⁹ A.D. Popławska, *op. cit.*, s. 338.

²⁰ E. Wysocka, *op. cit.*, s. 722.

²¹ Komunikacja niewerbalna oznacza zamierzone lub niezamierzone porozumiewanie się bez słów. Do najważniejszych celów zachowań niewerbalnych zalicza się: okazywanie emocji, wyrażanie postawy, przekazywanie swoistych cech osobowości oraz ułatwianie komunikacji werbalnej. W niektórych sytuacjach wskazówki niewerbalne zastępują przekaz werbalny. E.A. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, tłum. J. Gilewicz, Zysk, Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 98–99.

²² *Psychologia społeczna w relacji*, *op. cit.*, s. 85.

²³ E.A. Aronson, D. Wilson, R.M. Akert, *op. cit.*, s. 98.

²⁴ H. Czarniawski, *op. cit.*, s. 25.

barier komunikacyjnych zalicza się ocenianie i krytykowanie, nieumiejętne słuchanie, brak szczerości i unikanie sytuacji konfliktowych, kierowanie się emocjami, stereotypami itp., decydowanie za partnera interakcji oraz brak zainteresowania partnerem i jego sprawami²⁵.

Pomaganie, rozumiane jako ułatwianie i umożliwianie osiągnięcia celu, uznawane jest za istotę procesu współdziałania²⁶. Pomoc jest to kategoria zachowań prospołecznych, których celem jest polepszenie sytuacji innej osoby bądź grupy osób albo zapobieżenie pogarszaniu się zaistniałego stanu²⁷. Działania pomocowe nastawione są wprost na rozwiązanie jakiegoś problemu (pomoc bezpośrednia) bądź też na czynniki wywołujące te problemy lub powodujące rozprzestrzenianie się ich skutków (pomoc pośrednia)²⁸. Jako wyznaczniki gotowości do pomagania uznaje się empatię, internalizację norm, ujemną rozbieżność między stanem pożądanym a stanem rzeczywistym, podobieństwo do Ja, wzmacniającą rolę modelu oraz sytuacyjne uwarunkowania zachowań prospołecznych²⁹.

Według Dale F. Hay w celu zebrania w ramach jednego pojęcia wszelkich aspektów pomagania, troszczenia się o innych, dzielenia się, kooperacji i współczucia wprowadzono termin „prospołeczny”³⁰. Zachowanie prospołeczne to takie, którego bilans pozytywnych skutków osobistych i ponadosobistych jest korzystny dla dwóch lub więcej osób, czyli prowadzi do maksymalizacji interesu wspólnego. Akt dobrej woli, określane przez niektórych badaczy jako ofiarność, to działanie przynoszące pomyślność drugiej osobie (lub grupie osób) wykonywane bez oczekiwania nagrody zewnętrznej. Korzyści, które może uzyskać niosący pomoc, są typu wewnętrznego (np. poczucie, że jest się dobrym człowiekiem, radość, poczucie sprawiedliwości)³¹. Altruizm³², będący najwyższą formą zachowań prospołecznych, rozumiany

²⁵ E. Wysocka, *op. cit.*, s. 721–722.

²⁶ H. Czarniawski, *op. cit.*, s. 27.

²⁷ B. Hajduk, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2005, s. 623.

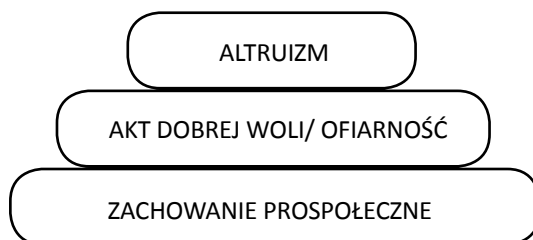
²⁸ H. Sęk, A.I. Brzezińska, *Podstawy pomocy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2008, s. 373.

²⁹ B. Hajduk, *op. cit.*, s. 629.

³⁰ R. Schaffer, *op. cit.*, s. 301.

³¹ Por. J. Grzelak, *Motywacja w sytuacjach współzależności interesów*, [w:] *O różnych obliczach altruizmu*, red. D. Rutkowska, A. Szuster, Scholar, Warszawa 2008, s. 100; H. Hamer, *op. cit.*, s. 162; D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *op. cit.*, s. 436; W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, GWP, Gdańsk 2004, s. 400.

³² Według niektórych teoretyków pomaganie motywowane wewnętrznie, a więc również ofiarność, jest już zachowaniem altruistycznym. Uznają oni, że ma ono większą moralną wartość od zachowań pomocowych motywowanych zewnętrznie. Dla odróżnienia postępowania motywowanego wyłącznie chęcią poprawienia sytuacji drugiej osoby posługują się terminem czysty (prawdziwy) altruizm. W wielu sytuacjach społecznych stopień współzależności jest trudny do określenia. Por. J. Grzelak, *op. cit.*, s. 101; H. Hamer, *op. cit.*, s. 162; D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *op. cit.*, s. 436; W. Wosińska, *op. cit.*, s. 401; B. Wojciszke, D. Doliński, *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, *op. cit.*, s. 364.



Schemat 2. Typy zachowań prospołecznych

Źródło: opracowanie własne.

Zaangażowanie do udzielania pomocy jest większe wobec członków tzw. grupy własnej, czyli grupy, z którą jednostka się identyfikuje, zaś mniejsze wobec członków tzw. grupy obcej³⁶. Podejmowanie działań dla dobra grupy (zarówno jako całości, jak i wobec poszczególnych jej członków) wynika również z przekonania, że bycie członkiem danej grupy jest dla jednostki istotne³⁷. Zachowania pomocowe, będące warunkiem i przejawem współpracy, mogą przybierać różnorodną postać, zależnie od rodzaju wykonywanych zadań, kompetencji poszczególnych osób czy też aktualnych okoliczności i dostępnych środków³⁸.

Podejmowanie współpracy podczas wykonywania różnorodnych działań i realizacji celów wymaga od uczestników tzw. orientacji zadaniowej. Rozumiana jest ona jako znalezienie się w specjalnym stanie umysłu wspierającym aktywność zorientowaną na cel. Uświadomienie sobie przez jednostkę, że na czymś jej zależy i przejście przez nią do zaangażowania się w realizację celu określa się mianem przekroczenia Rubikonu. Idea Rubikonu psychologicznego składa się z czterech faz działania. Pierwsza z nich, faza przeddecyzyjna, polega na określeniu przez jednostkę swoich pragnień i zadań oraz uporządkowaniu ich ze względu na ważność i możliwość realizacji. Konsekwencją tej fazy jest ustalenie priorytetowego celu (powstanie zamiaru). Faza druga, przeddziałaniowa, dotyczy ustalenia planu działania. Osoba sku-

³³ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *op. cit.*, s. 301.

³⁴ R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 573–574.

³⁵ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 12.

³⁶ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *op. cit.*, s. 308.

³⁷ J. Czarnota-Bojarska, *Zachowania na rzecz grupy w świetle teorii kategoryzacji*, [w:] *O różnych obliczach altruizmu*, *op. cit.*, s. 203.

³⁸ H. Czarniawski, *op. cit.*, s. 27.

pia się na określeniu warunków związanych z czasem, miejscem i sposobem realizacji swojego zamiaru. Faza czwarta, zwana fazą działania, związana jest z realizacją zamiaru. Postępowanie jednostki trwa do czasu osiągnięcia celu lub do czasu uświadomienia sobie, że upragniony cel jest poza jej zasięgiem. Ostatnia faza, podziałaniowa, polega na dokonaniu przez jednostkę oceny, w jakim stopniu osiągnięty wynik odpowiada jej zamierzeniom. Jeśli nie jest ona zadowolona z osiągniętego stanu, analizuje, co było tego przyczyną. Po tej fazie następuje powrót do fazy przeddecyzyjnej³⁹.

Przyjęta przez jednostkę orientacja zadaniowa powinna stanowić punkt wyjścia dla więzi osobowych⁴⁰. Za najważniejszą oznakę przyjęcia przez podmiot orientacji na działanie uznaje się pojawienie się kompletnej intencji, czyli realistycznego zamiaru zobowiązującego jednostkę do podjęcia działania. Warunkiem zaistnienia kompletnej intencji jest nie tylko uświadomienie sobie przez jednostkę, że zależy jej na wykonaniu danej czynności, ale również przeświadczenie o tym, za pomocą jakich środków i w jakich okolicznościach będzie mogła urzeczywistnić swój zamiar. Ustanowienie orientacji na działanie umożliwia zaktywizowanie się mechanizmów odpowiedzialnych za wyłączenie alternatywnych kierunków działania. Konsekwencją tego jest zapewnienie optymalnych warunków do realizacji zadania przez radykalne zwiększenie odporności jednostki na czynniki zakłócające. Wzbudzenie intencji implementacyjnej, czyli zamiaru wzbogaconego o zarys programu działania, w porównaniu ze wzbudzeniem samej intencji osiągnięcia celu, podnosi prawdopodobieństwo podjęcia danego działania przez jednostkę oraz zwiększa szansę jego ukończenia⁴¹.

Innym osobowościowym czynnikiem sprzyjającym współpracy w grupie jest zdolność do decentracji. Definiowana jest ona jako umiejętność rozpatrywania przedmiotów i sytuacji jednocześnie z różnych perspektyw, bez subiektywnej deformacji obrazu tych zjawisk⁴². Kształtuje się ona w miarę rozwoju poznawczego oraz kształtowania zdolności myślenia operacyjnego. Przechodzenie z perspektywy „scentrowanej” do „zdecentrowanej” stanowi przejaw dokonującego się postępu w rozwoju jednostki⁴³. Do momentu rozwoju tej poznawczej zdolności dziecko nie może się uwolnić od własnego, dominującego punktu widzenia oraz zrozumieć uczuć i postaw innych ludzi⁴⁴.

Zdolność do decentracji interpersonalnej ma istotne znaczenie dla kontaktów społecznych podejmowanych przez jednostkę. Pozwala ona bowiem na modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych

³⁹ M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, op. cit., s. 592.

⁴⁰ H. Czarniawski, op. cit., s. 28.

⁴¹ *Ibidem*, s. 593.

⁴² J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Ossolineum, Wrocław 1992, s. 41.

⁴³ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, IBE, Warszawa 2007, s. 43.

⁴⁴ H.R. Schaffer, op. cit., s. 28.

konsekwencji tego zachowania dla innych osób⁴⁵. Decentracja stanowi konieczny warunek do tworzenia tzw. potocznych teorii emocji, które odnoszą się do interakcji społecznych. Teorie te umożliwiają uwzględnianie w kontaktach z drugim człowiekiem nie tylko własnych emocji, ale również emocji przeżywanych przez innych⁴⁶. Zdolność do decentracji pozwala również na koordynowanie interesów własnych i cudzych w sytuacjach konfliktowych, co ma istotne znaczenie w procesie współpracy. Koordynacja ta jest możliwa, ponieważ dzięki decentracji interesy wszystkich osób zaangażowanych w daną sytuację traktowane są przez jednostkę równorzędnie, a cała sytuacja rozpatrywana jest z różnych perspektyw, z punktów widzenia wszystkich zainteresowanych stron⁴⁷.

Rozwój zdolności do decentracji umożliwia nie tylko rozróżnianie perspektyw: własnej i cudzej, ale również przenoszenie uwagi z jednej perspektywy na inną⁴⁸. Ponadto pozwala na samoobserwację, gromadzenie informacji na temat własnej osoby oraz abstrahowanie od egocentrycznego poznawania rzeczywistości⁴⁹. Stanowi więc warunek efektywnego poznania innych ludzi i dających zadowolenie interakcji społecznych. Wzrost zdolności do rozpoznawania, że inna osoba jest w potrzebie, dzięki przyjęciu jej perspektywy oraz rozumienia wzajemnych relacji i współzależności, prowadzi do zachowań altruistycznych. Od decentracji zależy więc społeczne współdziałanie jednostki⁵⁰. Na rozwój decentracji wpływać może również liczba kontaktów społecznych dziecka. Dzieci o ograniczonych kontaktach z kolegami osiągają zwykle w badaniach znacząco niższy poziom decentracji interpersonalnej od swych rówieśników często współdziałających z kolegami⁵¹.

Decentracja podlega rozwojowi. Dziecko przechodzi od braku rozróżnienia między własną a cudzą pozycją do etapu drugiego, w którym potrafi rozróżnić pozycję własną i cudzą, ale bez umiejętności trafnego przewidywania tego, co może widzieć inne dziecko. Kolejnym krokiem jest formułowanie przewidywań dotyczących cudzego spojrzenia na sytuację. Jednakże na tym etapie dziecko przypisuje drugiemu człowiekowi podobne właściwości jak sobie samemu. Ostatnim poziomem rozwoju decentracji jest zdawanie sobie przez jednostkę sprawy z różnicy pozycji własnej i cudzej oraz z różnic „wewnętrznych” między sobą samym a drugim człowiekiem, którego zachowanie trzeba przewidzieć⁵².

⁴⁵ J. Grochulska, *op. cit.*, s. 43.

⁴⁶ E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, *op. cit.*, s. 423.

⁴⁷ J. Grochulska, *op. cit.*, s. 43.

⁴⁸ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 61.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 92.

⁵⁰ J. Grochulska, *op. cit.*, s. 43.

⁵¹ *Ibidem*, s. 44.

⁵² *Ibidem*, s. 42.

W rozwoju decentracji interpersonalnej Janusz Reykowski wyodrębnia dwa rodzaje trudności, które mogą ją zakłócić. Pierwszą grupę stanowią trudności intelektualne. Dotyczą one złożoności rozpatrywanego przedmiotu, zbyt dużej różnicy położenia własnego i drugiej osoby oraz braku doświadczenia związanego z daną kategorią zjawisk. Drugą grupę stanowią trudności emocjonalne. Mogą się one pojawić w sytuacji występowania określonego czynnika emocjonalnego silnie hamującego określony kierunek myślenia, np. przewidywanie sytuacji z punktu widzenia osoby silnie nieakceptowanej⁵³.

Zakończenie

Umiejętność współpracy ma duże znaczenie dla funkcjonowania jednostki w grupie. Dyskutując, udzielając i przyjmując proponowaną pomoc, wspólnie realizując zadania, przy uwzględnianiu punktu widzenia innych osób, dziecko zyskuje aprobatę społeczną. Akceptacja przez grupę ma zaś istotne znaczenie dla pozytywnego postrzegania samego siebie. Współpraca wpływa pozytywnie na funkcjonowanie całej grupy i to właśnie uczestnictwo w grupie jest warunkiem umożliwiającym kształtowanie się tej umiejętności. Karolina Appelt wymienia następujące korzyści społeczne i poznawcze, które zyskuje dziecko, uczestnicząc w grupie zadaniowej:

- grupa stanowi ważne źródło wsparcia w doświadczanych trudnościach;
- uczestnicząc w grupie, dziecko ma możliwość rozwijania wiedzy i nabywania nowych umiejętności;
- w grupie następuje rozwój poczucia solidarności społecznej;
- grupa stwarza warunki do ujawniania się talentów i uzdolnień – na tle rówieśników wyraźnie widać mocne strony danego dziecka;
- wykonując wspólne zadania, uczestnicy mogą doświadczać efektywności współpracy;
- opinie rówieśników mają znaczący wpływ na kształtowanie się samooceny;
- będąc w grupie, dziecko uczy się współdziałania, dyskusowania i konieczności uwzględniania punktu widzenia innego niż własny⁵⁴.

Umiejętność współpracy można efektywnie stymulować⁵⁵. Przykładem może być m.in. stwarzanie sytuacji, w której osiągnięcie jakiejś wartości jest możliwe tylko przez współdziałanie. Może być ono również dobrym sposobem na likwidację wzajemnej wrogości, uprzedzeń czy animozji⁵⁶.

⁵³ *Ibidem*, s. 43.

⁵⁴ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005, s. 285.

⁵⁵ B. Cholewa-Gałuszka, *O współdziałaniu od podstaw – kilka refleksji dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania, część 1: Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001, s. 74.

⁵⁶ R. Cibor, *Psychologiczne podstawy współdziałania*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania, op. cit.*, s. 61.

Pozycja dziecka w grupie, warunkowana m.in. zdolnością do współpracy, ma istotne znaczenie dla funkcjonowania społecznego na dalszych etapach życia⁵⁷. „Zgodne i satysfakcjonujące współżycie dorosłego człowieka w pracy, w rodzinie, w życiu towarzyskim zależy w dużym stopniu od tego, jak układały się jego relacje z rówieśnikami w dzieciństwie”⁵⁸. W dobie ponowoczesności uprawomocniona została przestrzeń dla edukacji wielokulturowej i dialogu międzykulturowego⁵⁹, przez co umiejętność współpracy wydaje się szczególnie ważna⁶⁰. Autonomia, wewnętrzne poczucie kontroli, poczucie skuteczności, proaktywność oraz wysoka motywacja do osiągnięć to cechy człowieka ponowoczesnego⁶¹, któremu właśnie zdolność do współdziałania może pozwolić osiągnąć zamierzone cele.

Bibliografia

- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, tłum. J. Gilewicz, Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, WL, Kraków 2006.
- Cibor R., *Psychologiczne podstawy współdziałania*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 1: *Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001.
- Cholewa-Gąsuszka B., *O współdziałaniu od podstaw – kilka refleksji dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 1: *Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001.

⁵⁷ Problematykę pozycji społecznej dziecka w grupie rówieśniczej, jej konsekwencje dla dalszego funkcjonowania społecznego opisuje J. Pułka w artykule *Rejection of Children with Behavioural Disorders/Dysfunctions by the Peer Group in the School Environment*, [w:] *Poland, Slovenia, the World. Challenges of Present-Day Education*, red. A. Kozłowska, J. Muršak, „Acta Academiae Modrevianae”, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009, s. 91–107.

⁵⁸ K. Appelt, *op. cit.*, s. 284.

⁵⁹ Z. Melosik, *op. cit.* s. 461.

⁶⁰ Teresa Olearczyk wskazuje ciszę jako kategorię pedagogiczną, która wspomaga procesy komunikacji i współpracy w grupie. T. Olearczyk, *Pedagogiczne aspekty ciszy – cisza jako kategoria pedagogiczna*, [w:] *Slovensko, Polsko, svet. Rodina – vybrané aspekty z humanitných a prírodných vied*, red. K. Budzowski, A. Akimjak, T. Jablonský, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Ružomberok 2009, s. 293–306.

⁶¹ Dokładny opis zawierający cechy człowieka ponowoczesnego zawarty jest w publikacji A. Kościółka, *Cechy ponowoczesności i człowieka ponowoczesnego a wyzwania edukacji medialnej*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji*, *op. cit.*, s. 140–142.

- Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin 2002.
- Czarnota-Bojarska J., *Zachowania na rzecz grupy w świetle teorii kategoryzacji*, [w:] *O różnych obliczach altruizmu*, red. D. Rutkowska, A. Szuster, Scholar, Warszawa 2008.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Ossolineum, Wrocław 1992.
- Grzelak J., *Motywacja w sytuacjach współzależności interesów*, [w:] *O różnych obliczach altruizmu*, red. D. Rutkowska, A. Szuster, Scholar, Warszawa 2008.
- Hamer H., *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005.
- Hajduk B., [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2005.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B., *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, tłum. A. Nowak et al., GWP, Gdańsk 2006.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2006.
- Kościółek A., *Cechy ponowoczesności i człowieka ponowoczesnego a wyzwania edukacji medialnej*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007.
- Olearczyk T., *Pedagogiczne aspekty ciszy – cisza jako kategoria pedagogiczna*, [w:] *Slovensko, Poľsko, svet. Rodina – vybrané aspekty z humanitných a prírodných vied*, red. K. Budzowski, A. Akimjak, T. Jablonský, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Ružomberok 2009, s. 293–306.
- Popławska A.D., *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w szkole społecznej*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, red. S. Moscovici, tłum. M. Cielecki, WSiP, Warszawa 1998.
- Pułka J., *Rejection of Children with Behavioural Disorders/Dysfunctions by the Peer Group in the School Environment*, [w:] *Poland, Slovenia, the World. Challenges of Present-Day Education*, red. A. Kozłowska, J. Mursak, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009, s. 91–107.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Sęk H., Brzezińska A.I., *Podstawy pomocy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2008.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, IBE, Warszawa 2007.
- Wojciszke B., Doliński D., *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2008.

Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, GWP, Gdańsk 2004.

Wysocka E., [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2005.

Zdankiewicz-Ścigała E., Maruszewski T., *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2008.

148 Summary

This paper focuses on cooperation skills, which are important part of social functioning in the post-modernity era.

The basic skills, important for developing cooperation are: effective communication that coordinates group activities, giving and accepting help, orientation on achieving goals and interpersonal decentering.

Jolanta Pułka

Charakterystyka dzieci odrzucanych przez grupę, w kontekście badań nad dziecięcymi relacjami rówieśniczymi

„Nie wiem dlaczego inni mnie nie lubią. Próbowiałem wszystkiego, by mnie zaakceptowali, wiem, co robić, ale oni nie chcą zostawić mnie samego ani nie chcą się ze mną przyjaźnić. Przezywają mnie »parszywiec« i mimo że prosiłem ich, by tego nie robili – nie przestali. Wczoraj gonili mnie, gdy szedłem ulicą, musiałem uciekać do domu i trzasnąć drzwiami. Wszyscy inni mają przyjaciół, którzy stają w ich obronie, ale żaden z nich nie chce stanąć w mojej obronie”.

(wypowiedź JP – lat 10 – odnotowana z wywiadu klinicznego przeprowadzonego przez K. Bierman¹)

„Chcesz być częścią ich grupy, ale jesteś outsiderem. Nie pytają Cię czy chcesz zjeść przy ich stoliku, bo Cię tam nie chcą. Nie masz tak naprawdę miejsca, do którego pasujesz, należysz. Czujesz się jakbyś był nikim, podrzutkiem”.

(wypowiedź SS – lat 11 – uczestnika badań przeprowadzonych przez K. Bierman²)

Odrzucenie dziecka przez grupę rówieśniczą jest niezwykle dotkliwym problemem dla dzieci odrzucanych. Każde dziecko, funkcjonując w układzie społecznym, a zwłaszcza w układzie, jakim jest klasa szkolna, pragnie akceptacji ze strony pozostałych członków społeczności klasowej. Potrzeba uznania, przynależności jest jedną z podstawowych potrzeb psychicznych dziecka w młodszym wieku szkolnym. Niezaspokojenie tej potrzeby może powodować różne negatywne konsekwencje w dalszym rozwoju psychospołecznym dziecka. Jak

¹ K.L. Bierman, *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*, Guilford Press, New York–London 2004, s. XII. Bierman podaje za Jeffreyem Parkerem i Stevenem Asherem.

² *Ibidem*.

stwierdza Joanna Danilewska³, w przypadku dzieci agresywnych niezaspokojone potrzeby psychiczne są przyczyną stosowania przez nie różnych zachowań zmierzających do ich realizacji. Dzieci agresywne manifestują w takich sytuacjach, częściej niż ich rówieśnicy, właśnie zachowania agresywne. Inne mogą wtedy płakać, zamykać się w sobie, nadmiernie podporządkowywać się innym itp. Dzieci odrzucane przez rówieśników, jak JP i SS, często dorastają w poczuciu osamotnienia, cierpiąc każdego dnia w szkole, zmagając się z uczuciem złości i nieprzychylnością ze strony innych. Wkraczając w okres adolescencji i wczesnej dorosłości, w kolejnych doświadczeniach życiowych są niepewne i doznają trudności w kontaktach interpersonalnych, popadają w stany depresyjne i mają inne problemy natury psychiatrycznej⁴). Mogą to poświadczyć między innymi słowa JW – 37-letniej osoby badanej, utrzymującej korespondencję listową z cytowaną już badaczką – Karen Bierman:

„Do dzisiejszego dnia, mając 37 lat, nadal cierpię z powodu krytycyzmu i odrzucenia, którego doznawałam w murach szkoły. Pamiętam krzywdy wyrządzone mi przez ludzi, gdy byłam dzieckiem. Gdy dorosłam, mimo wszystko nie czułam się komfortowo wśród innych ludzi. Próbowałam, ale inni ludzie wprawiali mnie w zakłopotanie i nadal tak jest. Im więcej było sytuacji, w których byłam odrzucana i przezywana, tym gorzej się czułam. Nie dawałam tego po sobie poznać, uśmiechałam się – zresztą robię to do dzisiaj – ale w głębi serca wiem, że ludzie mnie nie lubią i nigdy nie polubią”⁵.

Charakterystyka dzieci odrzuconych

Dzieci odrzucone przez swoich rówieśników nie stanowią jednorodnej zwartej grupy. Rozpoznanie tego faktu, a zarazem wyróżnienie odmiennych konfiguracji wśród dzieci niepopularnych (odrzuconych), stało się ważnym kluczem w rozwoju badań nad dziecięcymi relacjami rówieśniczymi. Niektóre odrzucone dzieci, jak zauważyli badacze amerykańscy⁶, są bardzo agresywne, podczas gdy inne są nadzwyczajnie zamknięte w sobie (wyciszone), jeszcze inne zarówno agresywne, jak i wycofane. Te odmienne konfiguracje dzieci odrzuconych różnicują ich własną percepcję oraz jakość relacji interpersonalnych⁷. Na przykład K. Bierman, D. Smoot i K. Aumiller oraz J. Coie, R. Terry, K. Lenox, J. Lochman odkryli, że chłopcy odrzuceni – agresywni są bardziej kłótlivi i destrukcyjni, a mniej nieśmiali, niezręczni i wrażliwi społecznie

³ J. Danilewska, *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002.

⁴ K.L. Bierman, *Peer rejection...*, op. cit., s. XII.

⁵ *Ibidem*, s. XIII.

⁶ K.H. Rubin, W. Bukowski, J.G. Parker, *Peer Interactions, Relationships, and Groups*, [w:] W. Damon, N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology*, t. 3, Wiley, New York 1998.

⁷ K.L. Bierman, D.L. Smoot, K. Aumiller, *Characteristics of Aggressive – Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys*, „Child Development” 1993, nr 64, s. 139–151.

aniżeli chłopcy odrzuceni, którzy nie są agresywni⁸. S. Hymel, A. Bowker, E. Woody odkryli, że dzieci agresywno-niepopularne i agresywno-wycofane niepopularne przeceniają swoje społeczne kompetencje, natomiast dzieci nieagresywne wycofane niepopularne bardzo trafnie i szczegółowo znają swoje problemy społeczne⁹. Badania longitudinalne wskazują, że chłopcy agresywni odrzuceni w porównaniu z nieagresywnymi odrzuconymi przechodzą odrębne drogi rozwojowe prowadzące do wzrostu ryzyka problemów z przystosowaniem¹⁰.

Bierman¹¹ stwierdziła, iż nie ma jednego obrazu – prototypu profilu dziecka odrzuconego. Jest jednakże kilka pewnych typów zachowań, które są społecznie toksyczne (szkodliwe), a które z dużym prawdopodobieństwem występują u dzieci odrzuconych. Są wśród nich cztery wzory problemowych zachowań, ściśle powiązanych z odrzuceniem:

- niski współczynnik zachowań prospołecznych;
- wysoki współczynnik zachowań agresywnych/destruktywnych;
- wysoki współczynnik zachowań nieuważnych/niedojrzałych;
- wysoki współczynnik złośliwości społecznej/ zachowań unikowych.

Większość dzieci odrzuconych przejawia co najmniej jeden z wymienionych typów zachowań. Dzieci mające kłopoty z trwałością lub zrywaniem przyjaźni często wykazują dwa lub więcej ze wskazanych typów¹². Poniżej przedstawiam, za Bierman¹³, każdy z wymienionych wzorów zachowań.

Niski współczynnik zachowań prospołecznych

Dzieci, które posiadają umiejętność współpracy z innymi i tym podobne kompetencje społeczne, są znacznie bardziej lubiane przez swoich rówieśników, otrzymują one także większe wsparcie, więcej zaproszeń i więcej pozytywnych odpowiedzi od swoich rówieśników aniżeli dzieci, które mają niski poziom zachowań prospołecznych. Według Bierman kilkanaście czynników stanowi o dziecięcej prospołeczności, są wśród nich: zachowania pozytywne, umiejętność komunikacji, umiejętność panowania nad emocjami, świadomość swojej pozycji społecznej oraz wrażliwość.

Wysoki współczynnik zachowań agresywnych/destruktywnych

Zachowania agresywne mogą przyjmować różne formy: od agresji fizycznej mającej na celu uszkodzenia ciała (bicie, kopanie), przez agresję werbalną

⁸ *Ibidem*.

⁹ S. Hymel, A. Bowker, E. Woody, *Aggressive Versus Withdrawn Unpopular Children: Variations in Peer and Self-Perceptions in Multiple Domains*, „Child Development” 1993, nr 64, s. 879–896.

¹⁰ J.D. Coie, R. Terry, K. Lenox, J. Lochman, *Childhood Peer Rejection and Aggression as Predictors of Stable Patterns of Adolescent Disorder*, „Development and Psychopathology” 1995, nr 4, s. 697–713.

¹¹ K.L. Bierman, *Peer rejection...*, *op. cit.*

¹² K.L. Bierman, D.L. Smoot, K. Aumiller, *Characteristics...*, *op. cit.*

¹³ K.L. Bierman, *Peer rejection...*, *op. cit.*

(zastraszanie, znieważanie, wrzeszczenie) po agresję dotyczącą szkodliwości społecznej, wprowadzającą innych w zażenowanie, brak komfortu lub utratę wsparcia (rozsiewanie nieprawdziwych plotek, oszukiwanie).

Wysoki współczynnik zachowań nieuważnych/niedojrzałych

Zachowania nieuważne obejmują roztargnienie, rozproszenie danej osoby, kłopoty w koncentracji na danym zadaniu (czy zabawach, grach z innymi dziećmi), trudności w przestrzeganiu zasad oraz bardzo słabą umiejętność słuchania. Nieuwadze często towarzyszy brak wrażliwości społecznej i niedojrzałe zachowania, takie jak: zależność od dorosłych, skomlenie czy nadymanie wargi, niska tolerancja na frustrację.

Słabe dostosowanie społeczne

Mimo iż dzieci wykazujące nieuważne/niedojrzałe zachowania nie krzywdzą bezpośrednio innych dzieci w taki sposób jak dzieci agresywne, to jednak ich zachowanie jest społecznie nieprzyjazne, sprawia bowiem, że zabawa z nimi jest trudna i nieprzyjemna. Brak wrażliwości, niepożądane zdarzenia, destrukcyjność, skoncentrowanie na sobie w prezentowanych przez te dzieci zachowaniach przeszkadzają w zorganizowanych dziecięcych rozrywkach. Porażka w interakcjach społecznych wynika z nieprzewidywalności zachowań tych dzieci, dlatego też rzadko przynosi satysfakcję partnerom interakcji, podczas gdy pozytywne relacje rówieśnicze są wyznaczane przez normy społeczne, dzięki którym partnerzy interakcji synchronizują i koordynują swoje zachowanie w czasie gier, zabaw. Dzieci, które lekceważą (bądź nie są świadome) pewne sygnały z otoczenia oraz postępują rutynowo lub mają pewne oczekiwania względem innych i domagają się zaspokajania swoich potrzeb, na ogół są unikane i nie lubiane przez rówieśników.

Nieuwaga i hiperaktywność

Nieuważne i niedojrzałe zachowania są często (jeśli nie wyłącznie) kojarzone z deficytami uwagi i hiperaktywnością (ADHD)¹⁴. Kluczem zachowań charakterystycznych dla tych zaburzeń jest wysoki poziom aktywności motorycznej (wiercenie się, wykręcanie się, trudności w usiedzeniu na jednym miejscu), dezorganizacja (częsta utrata rzeczy potrzebnych do zadań, słaba umiejętność słuchania), problemy z kontrolowaniem chęci, impulsywność (trudność w czekaniu na swoją kolej w grze, nadmierne mówienie lub mówienie poza kolejnością) oraz nieuwaga (rozproszenie, trudności w wykonaniu przydzielonych zadań, częste przenoszenie się z niedokończonych zadań do innych). Niektóre dzieci wykazują wysoki współczynnik nieuwagi i dezorganizacji bez wysokiego współczynnika aktywności motorycznej.

¹⁴ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association, Washington 1994.

Niski poziom samokontroli

Funkcjonalnie nieuważne i niedojrzałe zachowania często wskazują na deficyty w postrzeganiu reguł, przepisów¹⁵ (Barkley 1996), w dzieciństwie i wczesnej adolescencji większość dzieci przejawia zachowania impulsywne i zależność od dorosłych w ustalaniu granic tego, co można robić, w przestrzeganiu poleceń, w kontrolowaniu ich zachowań. Wraz z rozwojem dzieci zaczynają internalizować normy i dzięki temu są w stanie kontrolować i kierować swoim zachowaniem według społecznie uznanych konwencji. Dzieci z ADHD wykazują opóźnienia w tym obszarze, mają one wysoką zależność od zewnętrznych reguł i ograniczenia w kontroli zachowań. Deficyty te nie tylko powodują kłopoty w szkolnym funkcjonowaniu, ale także trudności w powstrzymywaniu buntowniczych zachowań, opóźnianiu gratyfikacji, respektowaniu „wewnętrznych społecznych zasad i konwencji, które przez większość dzieci są brane za pewne, niepodważalne. W związku z tym dzieci te mają często problemy w rozumieniu lub stosowaniu zasad sprawiedliwości i odwzajemniania w interakcjach rówieśniczych. Ich impulsywność, buntowniczność i egoistyczne zachowania prowadzą do społecznej cenzury (oceny). Rówieśnicy oceniają ich jako dziwaków, niestosownych, reagujących frustracją, unikających i czasami represjonowanych (ofiary wiktyimizacji)”¹⁶.

Wysoki współczynnik złośliwości społecznej / zachowań unikowych

Rodzice i nauczyciele czasem obawiają się o dzieci nieśmiałe, które często bawią się same i wyglądają na lekceważone/zaniedbane przez rówieśników. Rozmiary nieśmiały zachowań będących źródłem zmartwień dla rodziców i nauczycieli zależą od natury nieśmiałości. Niski poziom społecznych interakcji może zależeć od wielu czynników będących istotnymi wskaźnikami ryzyka społecznego przystosowania. Kenneth Rubin i Shannon Stewart¹⁷ odkryli, że dzieci, które są ciche, pasywne i lubią owocne samotne zajęcia (czytanie, budowanie klocków, gry konstruktywne/manipulatywne) nie są nielubiane przez rówieśników i nie cierpią z powodu wiktyimizowania.

Społeczny niepokój i dyskomfort

Dzieci, które są strachliwe i z niepokojem patrzą na innych, które czują się niepewnie i niezręcznie w społecznych interakcjach, które spędzają dużo czasu na rozważaniach, kręceniu się wokół innych, gdyż nie potrafią z sukcesem dołączyć do zabawy, dają podstawy do rodzicielskich obaw¹⁸. Czasem dzieci

¹⁵ R.A. Barkley, *Attention – Deficit/Hyperactivity Disorder*, [w:] E.J. Mash, R.A. Barkley, „Child Psychopathology” 1996, s. 63–112,

¹⁶ B. Saunders, S.M. Chambers, *A Review of the Literature on Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Children: Peer Interactions and Collaborative Learning*, „Psychology in the School” 1996, nr 33, s. 333–340.

¹⁷ K.H. Rubin, S.L. Stewart, *Social Withdrawal and Inhibition in Childhood*, [w:] *Child Psychopathology*, red. E. Mash, R. Barkley, Guilford, New York 1996, s. 277–307.

¹⁸ J.B. Asendorpf, *Abnormal Shyness in Children*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1993, nr 34, s. 1069–1081.

te są ignorowane lub rówieśnicy im dokuczają, ponieważ ich społeczna niekompetencja i bycie „dziwnym”, „innym” stawia ich z dala od rówieśników¹⁹. Dowody na to, iż dzieci te są odrzucane lub wiktyimizowane przez rówieśników są ważną „czerwoną flagą” wskazującą, że sygnały wycofania prezentowane przez dziecko stanowią ryzyko w społeczno-emocjonalnym rozwoju. Stopień dyskomfortu i cierpienia (rozpaczy) odnoszący się do braku przyjaciół i trudności w byciu z rówieśnikami jest kolejnym sygnałem, że wycofanie dziecka nie jest wybranym przez niego stylem życia, lecz reprezentuje ważne społeczne braki czy niedostatki²⁰.

Społeczny ostracyzm

Dla wycofanych społecznie dzieci ich niezdolność do interakcji z rówieśnikami kreuje sytuacje deprywujące, w których są one izolowane i poddane ostracyzmowi, brak im pozytywnych relacji rówieśniczych, które mogłyby pomóc im w rozwinięciu społecznych kompetencji, pewności siebie. W związku z tym są one wtłaczane w negatywne koło przyczyniające się do odczuwania samotności, depresji i bycia mniej znaczącym²¹. Wycofanie jest generalnie bardziej naturalne w przypadku dziewcząt i w związku z tym częściej powoduje mniej trudności w przypadku kontaktów społecznych, aniżeli ma to miejsce u chłopców, dla których takie zachowania są nietypowe.

Nietypowa charakterystyka

Dzieci są czasem odrzucane, gdyż mają nietypowe, niezwykłe cechy, np. upośledzenie fizyczne, status mniejszości, otyłość, nieatrakcyjność²² (Parker, Rubin, Price, De Rosier, *et al.* 1995). Grupa rówieśnicza w takich przypadkach przykłada szczególną wagę do negatywnej reputacji lub negatywnego traktowania tych osób (wykluczania), co może przyspieszać narastanie problemów w zachowaniu społecznym dziecka²³. W niektórych przypadkach dzieci te wykazują zachowania społeczne, które są funkcjonalne w danych miejscach, otoczeniu, lecz nie są dostosowane do interakcji z rówieśnikami, np. niektóre dzieci mają dobre relacje z dorosłymi, podczas gdy w kontaktach z rówieśnikami są powściągliwe, snobistyczne, zbyt pewne siebie.

¹⁹ K.H. Rubin, S.L. Stewart, *Social Withdrawal...*, *op. cit.*

²⁰ S.R. Asher, J.G. Parker, D.I. Walker, *Distinguishing Friendship from Acceptance: Implications for Intervention and Assessment*, [w:] *The Company they Keep: Friendship During Childhood and Adolescence*, red. W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, W.W. Hartup, Cambridge University Press, New York 1996, s. 366–405.

²¹ M. Boivin, F. Poulin, F. Vitaro, *Depressed Mood and Peer Rejection in Childhood*, „Development and Psychopathology” 1994, nr 6, 483–498.

²² J.G. Parker, K.H. Rubin, J.M. Price, M.E. De Rosier, *Peer Relationship, Child Development and Adjustment: A Developmental Psychopathological Perspective*, [w:] *Developmental Psychopathology*, t. 2, red. D. Cicchetti, D. Cohen, New York 1995, s. 96–161.

²³ S. Hymel, E. Wagner, L.J. Butler, *Reputational Bias: View from the Peer Group*, [w:] S.R. Asher, J.D. Coie, *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

Przegląd badań dotyczących odrzucenia rówieśniczego

W badaniach polskich autorów zainteresowanie zjawiskiem odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą w aspekcie zaburzeń w zachowaniu jest niewielkie²⁴, dlatego też warto przybliżyć badania prowadzone przez autorów amerykańskich, od wielu lat wnikliwie analizujących zarysowany problem.

Analiza badań opublikowanych w latach 1993 – 2003 w wiodących czasopismach amerykańskich z zakresu psychologii rozwojowej (Child Development oraz Developmental Psychology) oraz z zakresu psychologii społecznej (Journal of Personality, Social Psychology, Personality and Social Psychology Bulletin) zaprezentowana przez Jaanę Juvonen i Elishevię Gross, na Sympozjum Psychologii Społecznej w Sydney w 2005 roku, obrazuje jak duże jest zainteresowanie tą problematyką. Autorki wyselekcjonowały 145 artykułów (49% z zakresu psychologii społecznej) poświęconych następującym kluczowym słowom: odrzucenie, wykluczenie, ostracyzm, nękanie, wiktymizacja oraz tyranizowanie.

Poniżej przedstawiam tabelę opracowaną przez Juvonen i Gross, w której autorki opisują odrzucenie ze względu na czas jego trwania, jego źródło, ocenę statusu odrzucenia oraz rodzaje podejmowanych projektów badań, uwzględniając podział na artykuły z zakresu dwóch wymienionych wyżej dyscyplin psychologicznych.

Pierwsza z różnic pomiędzy badaniami z zakresu psychologii społecznej a psychologii rozwojowej odnosi się do czasu trwania odrzucenia: 89% badań z psychologii rozwojowej ukazuje odrzucenie jako problem chroniczny, jako powtarzalne doświadczenie, podczas gdy tylko 45% badań z zakresu psychologii społecznej w ten sposób przedstawia czas trwania odrzucenia. Ponadto 96% badań z psychologii rozwojowej (54% z zakresu psychologii społecznej) analizuje odrzucenie przez znajomych w opozycji do odrzucenia przez obcych, które jest specyficznym źródłem odrzucenia. (tylko 4% badań z zakresu psychologii rozwojowej, a 48% z psychologii społecznej). W odniesieniu do oszacowania statusu w grupie aż 78% badań z zakresu psychologii rozwojowej bazuje na percepcji innych osób, w odróżnieniu od badań z zakresu psychologii społecznej – tylko 18%. Najbardziej typowe dla psychologii rozwojowej szacowanie odrzucenia opiera się na metodach socjometrycznych: dzieci wymieniają kolegów/koleżanki z klasy, którym nie chcą towarzyszyć (niechętnie się bawią lub niechętnie spędzają z nimi czas). Liczba nominacji negatyw-

²⁴ Problematykę tą w Polsce rozwija Bronisław Urban, m.in. opisując zjawisko odrzucenia w artykułach i publikacjach książkowych: *idem, Zachowania dewiacyjne w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005; *idem, Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, [w:] *idem, Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001. Badania na temat marginalizacji dziecka w skutek sytuacji rodzinnej przeprowadziła i opisała T. Olearczyk w książce *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM, WSFP Ignatianum, Kraków 2009.

nych, które otrzymują dzieci od swojej grupy sytuuje dane dziecko na pozycji odrzuconego. Ostatnia różnica między obydwoma dyscyplinami psychologii dotyczy rodzaju prowadzonych badań. 45% badań z psychologii rozwojowej a 21% badań z psychologii społecznej stanowią badania o charakterze longitudinalnym. Ponadto psychologowie społeczni prowadzą zarówno badania eksperymentalne (51%) jak i nieeksperymentalne (49%). W badaniach z zakresu psychologii rozwojowej przeważają natomiast badania o charakterze nieeksperymentalnym (81%).

156

Charakterystyka	% artykułów z zakresu psychologii rozwojowej (n = 74)	% artykułów z zakresu psychologii społecznej (n = 71)
Czas trwania odrzucenia		
chroniczne	89%	45%
bezpieczne	26%	75%
Źródło odrzucenia		
nieznajomi	4%	48%
znajomi	96%	55%
kolega/koleżanka	16%	73%
grupa	89%	34%
Oszacowanie statusu odrzucenia		
ocena innych	78%	18%
samoocena	19%	51%
Odrzucenie poprzez pośrednie zaangażowanie w interakcje interpersonalne ze „źródłem”	1%	18%
Eksperyment lub obserwacja zachowań	12%	44%
Projekty badawcze		
Eksperymentalne	20%	62%
Nieeksperymentalne	81%	49%
Longitudinalne	45%	21%

Źródło: Juvonen J., Gross E.F., *The Rejected and the Bullied: Lessons About Social Misfits from Developmental Psychology*, [w:] K.D. Williams, J. P. Forgas, W. von Hippel, *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying*, Psychology Press, New York 2004.

Warto skoncentrować się na szczegółowych rodzajach badań i tezach, które zostały sformułowane przez autorów amerykańskich.

Z badań nad relacjami rówieśniczymi Stevena Ashera i Johna Coie'a²⁵, wynika, że odrzucone dzieci są postrzegane przez swoich rówieśników jako osoby mające cechy dewiacyjne (odbiegające od normy). Steven Asher, Amanda Rose i Sonda Gabriel²⁶ na podstawie codziennych doświadczeń dziecięcych rozpoznali 32 sposoby doświadczania odrzucenia przez dziecko. Ujęli je w sześć kategorii:

- wykluczenie lub zerwanie interakcji społecznej z konkretnym dzieckiem;
- uniemożliwienie aktywnego uczestnictwa w zabawach, zadaniach grupowych lub brak dostępu do informacji;
- różne formy agresji dziecka;
- sprawowanie kontroli nad dzieckiem, dominowanie;
- wyrażanie moralnej dezaprobaty bezpośrednio wobec dziecka lub jego zachowania;
- rozsiewanie plotek, rozpowszechnianie złych, wulgarnych opinii o dziecku.

Jaana Juvonen²⁷ zastosowała analizę atrybucyjną przy badaniu odrzucenia socjometrycznego. Juvonen (badanie 1) również potwierdziła, że w oczach rówieśników dzieci odrzucone uchodzą za „nienormalne” (np. agresywne, nadpobudliwe, wycofane społecznie, łamiące reguły społeczne). Mówiąc dokładniej, im więcej rówieśników określiło („nominowało”) dane dziecko jako różne od innych, tym większe prawdopodobieństwo, że dziecko to było odrzucane.

Z teoretycznego punktu widzenia jeszcze ważniejsze jest to, że – jak przekonuje Juvonen²⁸ – odchylenia od normy („dewiacje”) odrzucanych dzieci powinny być spostrzegane przez ich rówieśników jako zachowania dające się kontrolować. Posługując się przedstawionymi przez Bernarda Weinera modelami zachowania altruistycznego i zachowania agresywnego, Juvonen dowodzi, że atrybucje odbiegającego od normy zachowania czy stanu (nadpobudliwość, nadwaga itd.) do czynników kontrolowalnych (np. niedyscyplinowania lub przejadania się) są powodem gniewu i braku współczucia dla jednostki „odbiegającej od normy”. Te emocje z kolei prowadzą do odrzucenia społecznego i odmowy społecznego wsparcia. Kiedy jednak to odbiegające od normy zachowanie lub stan przypisuje się czynnikom niekontrolowalnym (np. zaburzeniom równowagi hormonalnej), wówczas rówieśnicy powinni doświadczać współczucia zamiast gniewu, a zatem udzielać wsparcia społecznego „odbiegającej od normy” jednostce i powstrzymać się od (agresywnego) odrzucającego zachowania. W rezultacie uczniowie wykazujący „odchylenia” kontrolowalne powinni być mniej lubiani, a ich odrzucenie

²⁵ S.R. Asher, J.D. Coie, *Peer Rejection in Childhood...*, op. cit.

²⁶ S.R. Asher, A.J. Rose, S.W. Gabriel, *Peer Rejection in Everyday Life*, [w:] M.R. Leary, *Interpersonal Rejection*, Oxford University Press, New York 2001.

²⁷ J. Juvonen, *Deviance, Perceived Responsibility, and Negative Peer Reactions*, „Developmental Psychology” 1991, nr 27, s. 672–681.

²⁸ *Ibidem*.

(socjometryczne) powinno być bardziej prawdopodobne niż w przypadku jednostek z „odchyleniami” niekontrolowanymi. W kolejnym z badań Juvonen (badanie 2) przedstawiała uczniom hipotetyczne scenariusze, w których manipulowano kontrolowalnością „odchylenia” hipotetycznego ucznia (określonego np. jako agresywny lub nieśmiały). Uczestnicy oceniali, w jakim stopniu dana osoba jest odpowiedzialna za swoje „odchylenie” oraz jak silny gniew i jak duże współczucie odczuwaliby wobec tej osoby. Ponadto mierzone wskaźniki wsparcia społecznego – uczniowie oceniali, jak chętnie współpracowałoby z „odmieńcem” w Komitecie Wycieczki Szkolnej lub jak chętnie zaprosiliby go na imprezę towarzyską. Jaana Juvonen stwierdziła, że osoby, których „odchylenia” były przypisywane przyczynom kontrolowanym, wzbudzały większy gniew i mniejsze współczucie oraz w większym stopniu wywoływały odrzucenie społeczne (np. rzadziej były zapraszane na imprezę) niż hipotetyczne osoby z „odchyleniami” niekontrolowanymi. W pozycjach dotyczących wsparcia społecznego – podobnie jak w opisanych wcześniej badaniach nad udzielaniem pomocy – zmiennymi pośredniczącymi były emocje (gniew i współczucie). Takie wyniki uzyskano również wtedy, gdy osobą ocenianą był (-a) „prawdziwy (-a)” kolega (koleżanka) z klasy, a nie postać hipotetyczna (badanie 3): w kontaktach z uczniami wykazującymi „odchylenia” kontrolowalne rówieśnicy doświadczali większego gniewu i mniejszego współczucia niż wobec uczniów z niemożliwymi do kontrolowania „odchyleniami”; byli także w większym stopniu skłonni odrzucać ich społecznie i udzielać im mniejszego społecznego wsparcia.

Kolejnym aspektem odrzucania dziecka przez grupę jest prezentowanie przez jednostkę odrzucaną zachowań agresywnych bądź wycofanych (nieśmiały).

Zachowania te (agresja i nieśmiałość) były często wskazywane przez dzieci jako elementy, które sprawiają, że „ktoś jest inny”, „odmieniec”. Badania rozwojowe sugerują, iż determinanty odrzucenia niekoniecznie są niezmiennie w grupie, raczej różnią się w zależności od panujących w grupie norm. Jack Wright, Mary Giammarino, Harry Parad²⁹ byli pierwszymi, którzy formalnie zaproponowali i przetestowali bazujący na normach model odrzucenia. Badali związki pomiędzy zachowaniami indywidualnymi a statusem rówieśniczym w grupie dziesięcioletnich chłopców podczas letniego obozu dla dzieci z zaburzeniami w zachowaniu. Odkryli, że agresja i wycofanie są predyktorami odrzucenia rówieśniczego tylko w grupach, w których zachowania były nienormowane przyjętymi zasadami (np. normy grupowe dotyczące zachowania były relatywnie słabe). W grupach prezentujących niski poziom zachowań agresywnych (stosujących bicie, przeklinanie) jednostki agresywne były odrzucane. Przeciwnie, w grupach o wysokim stopniu agresji wycofanie społeczne było nienaturalne i mniej akceptowane niż zachowania agresywne. Podobny efekt oddziaływania grupy na jednostkę został odkryty

²⁹ J. Wright, M. Giammarino, H. Parad, *Social Status in Small Groups: Individual-Group Similarity and the Social „misfit”*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, nr 3, s. 523–536.

w badaniach eksperymentalnych Michela Boivina, Kennetha Dodge'a, Johna Coie'a³⁰ i w dużej liczbie badań dotyczących kontekstu klasy szkolnej³¹.

Odrzucenie może być przedstawiane jako siła socjalizacji przez grupę rówieśniczą: zasięg odrzucenia reprezentuje niechęć odpowiedzi grupy rówieśniczej na naruszenie norm społecznych, pełni rolę rezerwowania indywidualnego stosowania się do panujących w grupie norm. Innymi słowy, agresja i wycofanie, które często są rozważane jako niezmiennie predyktory odrzucenia, mogą być wąsko ujmowane jako zachowania wywołujące wykluczenie i wrogość grupy co do stosowania odstępstw od norm grupowych.

Zdaniem Jaani Juvonen i Elishevy Gross³² efekt grupy jako predyktor odrzucenia i wiktymizacji włączający agresję i wycofanie dotyczy grup cechujących się podobnym wiekiem, społecznymi więziami i przydzielonymi zadaniami (klasy szkolne, nowatorskie grupy zabawowe).

Efekt odrzucenia rówieśniczego dla jednostki dewiacyjnej

Bezpośrednim efektem odrzucenia jednostki przez grupę jest społeczne cierpienie, rozpacz. W badaniach longitudinalnych dotyczących przechodzenia dziecka do nowej szkoły Eric Vernberg, David Abwender, Keith Ewell i Susan Beery³³ sprawdzali związki między doświadczeniem znęcania się i społeczną wrogością. Odkryli, iż wrogo nastawieni nastolatkwie i ich rówieśnicy pozbawieni wrogości w ten sam sposób doświadczali tyranizowania w nowej szkole. Równocześnie u tyranizowanych nastolatków wzrosło ryzyko unikania społecznego i cierpienia w czasie jednego miesiąca roku szkolnego. Co więcej, Jeff Kiesner³⁴ zauważył, że im mniej nastolatkwie byli lubiani, tym bardziej wykazywali symptomy depresji w kolejnych dwóch latach szkoły, nawet wówczas, gdy poziom depresji był wcześniej kontrolowany. David Schwartz, Kenneth Dodge i Johna Coie³⁵ odkryli, iż nieasertywni chłopcy, którzy określali siebie jako ofiary rówieśniczego maltretowania, stawali się bardziej wycofani, gdy grupa przejawiała wobec nich więcej zachowań nega-

³⁰ M. Boivin, K.A. Dodge, J.D. Coie, *Individual-Group Behavioral Similarity and Peer Status in Experimental Play Groups of Boys: The Social Misfit Revisited*, „Journal of Personality & Social Psychology” 1995, nr 69, s. 269–279.

³¹ J.D. Coie, K.A. Dodge, J.G. Kupersmidt, *Peer Group Behavior and Social Status*, [w:] S.R. Asher, J.D. Coie, *Peer Rejection in Childhood...*, op. cit.

³² J. Juvonen, E.F. Gross, *The Rejected and the Bullied: Lessons About Social Misfits from Developmental Psychology*, [w:] K.D. Williams, J.P. Forgas, W. von Hippel, *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying*, Psychology Press, New York 2004.

³³ E. Vernberg, D. Abwender, K. Ewell i S. Beery, *Parents' Use of Friendship Facilitation Strategies and the Formation of Friendships in Early Adolescence. A Prospective Study*, „Journal of Family Psychology” 1993, nr 3, s. 356–369.

³⁴ J. Kiesner, *Depressive Symptoms in Early Adolescence: Their Relations with Classroom Problem Behavior and Peer Status*, „Journal of Research on Adolescence” 2002, nr 12, s. 463–478.

³⁵ D. Schwartz, K. Dodge, J. Coie, *The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups*, „Child Development” 1993, nr 64, s. 1755–1772.

tywnych, stosowała przymus. Bardziej wiktyimizowani chłopcy spędzali coraz mniej czasu na zabawach, gdy otrzymywali coraz większą liczbę negatywnych odpowiedzi od rówieśników.

Badacze amerykańscy wykazali, iż odrzucenie i tyranizowanie umiejscawia dzieci i młodzież w strefie ryzyka zaburzeń emocjonalnych w takim samym stopniu jak zaburzeń w zachowaniu. W praktyce powiązania te są kompleksowe, ponieważ konsekwencje odrzucenia w dużej mierze zależą od społecznych warunków i różnic indywidualnych we wrażliwości na społeczne sygnały, wniosków atrybucyjnych i oczekiwań względem partnerów interakcji.

Efekt kontekstu społecznego

– posiadanie przyjaciół

Badacze rozwojowi sprawdzali różnorodność poglądów na temat siły odrzucenia i znęcania się na uczucie cierpienia i rozpacz jednostki. Okazało się, że posiadanie nawet jednego przyjaciela łagodzi społeczny ból wiktyimizacji: tyranizowani nastolatkwie posiadający przyjaciela ujawniali tendencję do zmniejszania problemów internalizacyjnych, w porównaniu z innymi wiktyimizowanymi, pozbawionymi przyjaciela. W badaniach longitudinalnych dzieci kanadyjskich, które doświadczyły znęcania się, lecz posiadały przyjaciela, nie wykazano wzrostu uczuć rozpacz i problemów w zachowaniu. Przeciwnie, zaburzenia w zachowaniu dzieci tyranizowanych, bez wsparcia przyjaciół, pogarszały się cały czas³⁶. Badania Adrienne Nishiny i Jaany Juvonen³⁷ ukazują bardziej subtelny odpowiedź dzieci na wiktyimizację. Autorki proponowały, by dzieci interpretowały swoje doświadczenia bycia tyranizowanym nie w próżni społecznej, lecz w porównaniu z innymi osobami. Analizując indywidualne doświadczenia znęcania się, prosiły o opis incydentów tyranii przytrafiających się innym. W ten sposób odkryły, że bycie świadkiem tyranizowania innych poprawia przenikliwy efekt bycia ofiarą znęcania się.

Podłoże procesów społeczno-poznawczych

Badania dotyczące własnej percepcji dzieci i ich świadomości własnego statusu (zwłaszcza niskiej pozycji społecznej) pomagają zrozumieć połączenie odrzucenia rówieśniczego z odczuwanym przez dzieci cierpieniem. Badania Williama Panaka i Judy Garber³⁸ pokazują, że dzieci, które w badaniach socjometrycznych zajmują pozycję odrzuconych (są unikane przez rówieśników lub nielubiane przez nich) i mają świadomość swojego niskiego statusu

³⁶ E.V.E. Hodges, M. Boivin, F. Vitaro, W.M. Bukowski, *The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization*, „Developmental Psychology” 1999, nr 35, s. 94–1001.

³⁷ A. Nishina, J. Juvonen, *Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School*, [w:] J. Juvonen, E.F. Gross, *The Rejected and the Bullied...*, op. cit.

³⁸ W. Panak, J. Garber, *Role of Aggression, Rejection, and Attributions in the Prediction of Depression in Children*, „Development and Psychopathology” 1992, nr 4, s. 145–165.

w grupie, częściej odczuwają stany depresyjne aniżeli dzieci socjometrycznie odrzucone, które nie są świadome swojej niskiej pozycji w grupie.

Oczekiwanie odrzucenia ze strony innych odgrywa dużą rolę w podtrzymywaniu (lub zmianie) społecznych doświadczeń dziecka.

Shelley Hymel, Esther Wagner i Lynda Butler³⁹ odkryły, iż dzieci odrzucone nabywają złej społecznej reputacji, funkcjonującej jako poznawczy schemat uprzedzeń: lubiani rówieśnicy mają przyznany katalog korzyści i strat negatywnych działań, nielubiane dzieci natomiast rzadko mają przyznany kredyt na działania negatywne. Oczekiwania i uprzedzenia sprawiają, że te same dzieci kontynuują wykluczenie i ostracyzm. Oczekiwania i uprzedzenia rówieśników przyczyniają się w takich sytuacjach do podtrzymania odrzucenia dziecka przez grupę.

David Rabiner i John Coie⁴⁰ pokazali, iż zwykła manipulacja oczekiwań dzieci socjometrycznie odrzuconych powodowała poprawę ich społecznego statusu w nowej grupie nieznanymi nieodrzuconymi rówieśnikami. Dzieci odrzucone, które otrzymują pozytywną odpowiedź i nadzieję, wywołaną przez badaczy (np. powiedzenie im po pierwszej zabawie, sesji, że inne dzieci z grupy ich lubią) są bardziej lubiane aniżeli dzieci odrzucone, które nie otrzymały takiej odpowiedzi. Ten fakt uświadamia nam, że pozytywne oczekiwania powodują korzystniejsze reakcje, co wskazuje, iż oczekiwania mogą modyfikować – utrzymywać lub zmieniać – reakcje innych rówieśników wobec dzieci odrzuconych.

Charakterystyka indywidualnych przypadków dzieci z zaburzeniami w zachowaniu odrzucanych przez grupę rówieśniczą

Charakterystyka indywidualnych przypadków dzieci odrzuconych przez rówieśników pozwoli znacznie lepiej zrozumieć naturę tego zjawiska.

Wiktor – szóstkłasiśta z zaburzeniami typu eksternalizacyjnego jest bardzo wybuchowy, agresywny, często prowokuje bójki z kolegami z klasy, jest przy tym strasznie infantylny. Często przy pedagogu szkolnym mówi, że to nie jego wina, że coś złego przydarzyło się koledze. Gdy na rozmowy z pedagogiem wzywana jest mama chłopca, wyraźnie widać, że bardzo go broni, że uważa go za w pełni dojrzałego i odpowiedzialnego człowieka. Manifestuje ponadto w obecności Wiktora, że ta szkoła nie jest zbyt dobra, że trzeba będzie ją zmienić, bo nie jest w stanie zapewnić dziecku odpowiedniego komfortu psychicznego, tylko go niepotrzebnie obwinia i stresuje. Wiktor w obecności mamy jest bardzo opanowany i spokojny. Przy wyjściu natomiast obraca się i w ukryciu przed mamą robi dziwne miny.

³⁹ S. Hymel, E. Wagner, L.J. Butler, *Reputational Bias: View from the Peer Group*, [w:] S.R. Asher, J.D. Coie, *Peer Rejection in Childhood...*, op. cit.

⁴⁰ D. Rabiner, J. Coie, *Effect of Expectancy Inductions on Rejected Children's Acceptance by Unfamiliar Peers*, „Developmental Psychology” 1989, nr 25, s. 450–457.

Wiktor w opisie zachowań dokonywanym przez nauczycieli na podstawie arkusza Teachers Report Form otrzymał 36 punktów w skali VIII, co oznacza, że przejawia on większość z symptomów tej skali w swoim zachowaniu. Są to między innymi takie zachowania, jak: przesadne żądanie zainteresowania i uwagi ze strony innych, niszczenie własnych i cudzych rzeczy, nieposłuszeństwo, przeszkadzanie innym uczniom, duża zazdrość, zawiść, popadanie w zatargi, bójki, gadatliwość, błaznowanie, wybuchowość, zmiany w nastrojach, grożenie innym, dokuczanie i docinanie innym.

Przez rówieśników natomiast został oceniony w następujący sposób w zakresie przejawianych przez niego kompetencji rówieśniczych: bardzo wysoki stopień porzucania podjętych zdań („słomiany zapał”), słabe wypełnianie obowiązków szkolnych, zupełnie pozbawiony kompetencji społecznych, złe stosunki z dorosłymi, jedynie w zakresie kompetencji sportowych i wyglądu uzyskał pozytywną opinię rówieśników.

Według wychowawcy klasy uczeń ten sam zabiega o odrzucenie, wykluczenie go z grupy. Nie przejawia żadnej dobrej woli, by zrobić coś wspólnie bez napastliwych czy śmiesznych komentarzy i uwag. Sytuacja rodzinna tego ucznia pozostawia wiele do życzenia, co z pewnością – zdaniem nauczycielki – powoduje u chłopca braki w nawiązywaniu życzliwych i serdecznych kontaktów z innymi osobami.

Adrian – pierwszoklasista z zaburzeniami typu internalizacyjno-eksternalizacyjnymi jest bardzo gadatliwy i przy tym pomysłowy, często fantazjuje po obejrzeniu jakiegoś filmu w telewizji, zdarza się, że żąda, aby inni go słuchali, a czasem zatracą się we własnych myślach i nie odzywa się przez dłuższy czas.

Przejawia zachowania charakterystyczne dla skali III i skali VIII. Wśród najczęściej pojawiających się ze skali III, w której uzyskał 15 punktów, można wyróżnić: czuje się gorszym od innych, czuje, że inni go lekceważą, nerwowy, bardzo napięty lub przewrażliwiony, strachliwy, ma poczucie winy, nieśczęśliwy, smutny lub w depresji oraz zbyt bojaźliwy, aby o coś poprosić. Natomiast w obrębie skali VIII (otrzymał 26 punktów) całkowicie do niego pasujące stwierdzenia to: chełpi się, wychwala, przeszkadza innym uczniom, bardzo zazdrosny, gada na okrągło, burzy dyscyplinę w klasie, popisuje się lub błaznuje, uparty, posępny lub irytujący, nagłe zmiany w nastrojach.

Adrian w ewaluacji kompetencji rówieśniczych otrzymał generalnie nieprzychylnie opinie rówieśników. Uważają oni, że słabo współpracuje i z dorosłymi, i z rówieśnikami, ma słomiany zapał, bardzo nisko oceniony został jego wygląd, styl i elegancja.

Niestety sytuacja rodzinna tego ucznia nie może być rozpoznana, bowiem uczeń jest dopiero w pierwszej klasie i dotychczasowe próby kontaktu, rozmowy z rodzicami nie były możliwe do zrealizowania. Rodzice nie pojawili się na zorganizowanym pierwszym zebraniu dla rodziców ani na wywiadówce na koniec pierwszego semestru.

Artur – pierwszoklasista z zaburzeniami typu internalizacyjnego, jest bardzo wyciszony, obawia się kontaktów z innymi dziećmi.

W skali I otrzymał 10 punktów, określają go następujące itemy: woli być sam niż z innymi, niechętny do rozmowy, cichy lub nieśmiały, mało aktywny, powolne ruchy, brak energii, nieszczęśliwy, smutny, nie zbliża się do innych.

W skali III otrzymał 18 punktów, całkowicie pasujące do niego stwierdzenia obejmowały: czuje się gorszy od innych, mało wartościowy, zbyt strachliwy lub niespokojny, zbyt bojaźliwy, aby o coś poprosić, martwi się, dręczy się jakąś myślą.

W ocenie kompetencji rówieśniczych uzyskał jedynie pozytywne oceny w zakresie wyglądu i elegancji, w pozostałych kryteriach uzyskał oceny negatywne.

Z rozmowy z pedagogiem szkolnym wynika, że sytuacja rodzinna tego dziecka ma niebagatelne znaczenie dla jego postawy i zachowania w szkole. Jest on wychowywany przez swoich dziadków. Bardzo tęskni za rodzicami, o których niewiele wiadomo. Z pewnością jednak nie widują się z synem.

Zdaniem Marie Claude Beliveau (2005)⁴¹ dzieci nielubiane przez rówieśników często cierpią bez słowa skargi, gdyż poza tym, że czują się samotne, wstydzą się jeszcze pokazać tym, których najbardziej kochają, czyli rodzicom, iż są odrzucane przez grupę. Szkoła jest dla nich miejscem upokorzenia. Nie być nigdy wybieranym do prac zespołowych, zawsze znajdować się na szarym końcu, gdy tworzą się drużyny sportowe – wszystko to trudno im przeżyć. Zazwyczaj też chodzą samotnie po dziedzińcu szkolnym w czasie przerw i zajęć rekreacyjnych. Bywa, że mają jednego lub dwoje przyjaciół z sąsiedztwa. Ale niekiedy ci прияciele proszą „skromnie”, żeby w szkole nie chwaliły się ich towarzystwem ani nie mówiły, że się razem bawią poza szkołą, gdyż boją się, że zostaną z nimi na stałe skojarzeni i że w końcu spotka je ten sam los. Są też jednak koledzy, którzy zachowują się po rycersku i bez obawy biorą w obronę te kozły ofiarne, ale nie zostają ich przyjaciółmi. Odizolowanie jest czymś nieznośnie ciężkim dla dzieci niepotrafiących nawiązać kontaktów z rówieśnikami, bardzo często po prostu z braku umiejętności społecznych.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż w większości przypadków można zidentyfikować na podstawie charakterystyki i zachowania osoby, dlaczego dana jednostka jest odrzucana przez rówieśników. Jednakże byłoby błędem sądzić, że dzieci te są w pełni odpowiedzialne za to, jak są traktowane przez rówieśników. Karen Bierman⁴² twierdzi, że zawsze trzeba mieć na uwadze fakt, iż *odrzućenie rówieśnicze jest procesem interakcyjnym* – odzwierciedla nie tylko deficyty w umiejętnościach dziecięcych, które wywołują negatywne reakcje ze strony rówieśników, ale także efekt, jaki te reakcje wywołują na dziecięce umiejętności (kompetencje), zachowania i uczucia.

⁴¹ M. C. Beliveau, Jak pomóc dziecku w problemach szkolnych. Poradnik dla rodziców, Klub dla ciebie, Warszawa 2005.

⁴² K.L. Bierman, *Peer rejection...*, op. cit.

Bibliografia

164

- Asendorpf J.B., *Abnormal Shyness in Children*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1993, nr 34, s. 1069–1081.
- Asher S.R., Parkhurst J.T., Hymel S., Williams G.A., *Peer Rejection and Loneliness in Childhood*, [w:] S.R. Asher, J.D. Coie, *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- Asher S.R., Parker J.G., Walker D.I., *Distinguishing Friendship from Acceptance: Implications for Intervention and Assessment*, [w:] *The Company they Keep: Friendship During Childhood and Adolescence*, red. W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, W.W. Hartup, Cambridge University Press, New York 1996, s. 366–405.
- Asher S.R., Rose A.J., Gabriel S.W., *Peer Rejection in Everyday Life*, [w:] M.R. Leary, *Interpersonal Rejection*, Oxford University Press, New York 2001.
- Beliveau M. C., Jak pomóc dziecku w problemach szkolnych. Poradnik dla rodziców, Klub dla ciebie, Warszawa 2005.
- Bierman K.L., Smoot D.L., Aumiller K., *Characteristics of Aggressive – Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys*, „Child Development” 1993, nr 64, s. 139–151.
- Bierman K., *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*, Guilford Press, New York–London 2004.
- Boivin M., Dodge K.A., Coie J.D., *Individual–Group Behavioral Similarity and Peer Status in Experimental Play Groups of Boys: The Social Misfit Revisited*, „Journal of Personality & Social Psychology” 1995, nr 69, s. 269–279.
- Boivin M., Paulin F., Vitaro F., *Depressed Mood and Peer Rejection in Childhood*, „Development and Psychopathology” 1994, nr 6, 483–498.
- Coie J.D., Dodge K.A., Kupersmidt J.G., *Peer Group Behavior and Social Status*, [w:] S.R. Asher, J.D. Coie, *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- Coie J.D., Terry R., Lenox K., Lochman J., *Childhood Peer Rejection and Aggression as Predictors of Stable Patterns of Adolescent Disorder*, „Development and Psychopathology” 1995, nr 4, s. 697–713.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association, Washington 1994.
- Fraser M.W., Day S.H., Galinsky M.J., Hodges V.G., Smokowski P.R., *Conduct Problems and Peer Rejection in Childhood: A Randomized Trial of the Making Choices and Strong Families Programs*, „Research on Social Work Practice” 2004, vol. 14, nr 5, s. 313–324.
- Griffin K.W., Bovin G.J., Scheier L.M., Epstein J.A., Doyle M.M., *Personal Competence Skills, Distress, and Well-being as Determinants of Substance Use in a Predominantly Minority Urban Adolescent Sample*, „Prevention Science” 2002, nr 3, s. 23–33.
- Hymel S., Bowker A., Woody E., *Aggressive Versus Withdrawn Unpopular Children: Variations in Peer and Self-Perceptions in Multiple Domains*, „Child Development” 1993, nr 64, s. 879–896.
- Hymel S., Wagner E., Butler L.J., *Reputational Bias: View from the Peer Group*, [w:] S.R. Asher, J.D. Coie, *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

- Hodges E.V.E., Boivin M., Vitaro F., Bukowski W.M., *The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization*, „Developmental Psychology” 1999, 35, s. 94–1001.
- Juvonen J., *Deviance, Perceived Responsibility, and Negative Peer Reactions*, „Developmental Psychology” 1991, nr 27, s. 672–681.
- Juvonen J., Gross E.F., *The Rejected and the Bullied: Lessons about Social Misfits from Developmental Psychology*, [w:] K.D. Williams, J.P. Forgas, W. von Hippel, *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying*, Psychology Press, New York 2004.
- Kiesner J., *Depressive Symptoms in Early Adolescence: Their Relations with Classroom Problem Behavior and Peer Status*, „Journal of Research on Adolescence” 2002, nr 12, s. 463–478.
- Laird R.D., Jordan K.Y., Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E., *Peer Rejection in Childhood, Involvement with Antisocial Peers in Early Adolescence, and the Development of Externalizing Problems*, „Development and Psychopathology” 2001, nr 13, s. 337–354.
- Nishina A., Juvonen J., *Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School*, [w:] J. Juvonen, E.F. Gross, *The Rejected and the Bullied: Lessons About Social Misfits from Developmental Psychology*, University of California, Los Angeles 2004.
- Olearczyk T., *Sieroctwo i samotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM, WSFP Ignatianum, Kraków 2009.
- Panak W., Garber J., *Role of Aggression, Rejection, and Attributions in the Prediction of Depression in Children*, „Development and Psychopathology” 1992, nr 4, s. 145–165.
- Parker J.G., Rubin K.H., Price J.M., De Rosier M.E., *Peer Relationship, Child Development and Adjustment: A Developmental Psychopathological Perspective*, [w:] *Developmental Psychopathology*, t. 2, red. D. Cicchetti, D. Cohen, New York 1995, s. 96–161.
- Rabiner D., Coie J., *Effect of Expectancy Inductions on Rejected Children's Acceptance by Unfamiliar Peers*, „Developmental Psychology” 1989, 25, s. 450–457.
- Rodkin P.C., Farmer T.W., Van Acker R.P., *Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations*, „Developmental Psychology” 2000, nr 1, s. 14–24.
- Rubin K.H., Bukowski W., Parker J.G., *Peer Interactions, Relationships, and Groups*, [w:] W. Damon, N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology*, t. 3, Wiley, New York 1998.
- Rubin K.H., Stewart S.L., *Social Withdrawal and Inhibition in Childhood*, [w:] *Child Psychopathology*, red. E. Mash, R. Barkley, Guilford, New York 1996, s. 277–307.
- Sandstorm M.J., Coie J.D., *A Developmental Perspective on Peer Rejection: Mechanisms of Stability and Change*, „Child Development” 1999, nr 70, s. 955–966.
- Saunders B., Chambers S.M., *A Review of the Literature on Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Children: Peer Interactions and Collaborative Learning*, „Psychology in the School” 1996, nr 33, s. 333–340.

- Schwartz D., Dodge K., Coie J., *The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups*, „Child Development” 1993, nr 64, s. 1755–1772.
- Wright J., Giammarino M., Parad H., *Social Status in Small Groups: Individual-Group Similarity and the Social „misfit”*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, nr 3, s. 523–536.
- Vernberg E., Abwender D., Ewell K., Beery S., *Parents' Use of Friendship Facilitation Strategies and the Formation of Friendships in Early Adolescence. A Prospective Study*, „Journal of Family Psychology” 1993, nr 3, s. 356–369.
- Uamre B.K., Pianta R.C., *Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through the Eighth Grade*, „Child Development” 2001, nr 72, s. 625–638.
- Urban B., *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, [w:] B. Urban, *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

Summary

The main problem of this article is based on peer relationships and social status of a school children. The lower status of a peer in a group – peer rejection – is a delicate problem for rejected children that holds unreasonable consequences for their social and emotional growth. The Author speculates children rejected by their peers are not able to build strong peer relationships. This study is based on American Authors such as K. Bierman, K. Dodge, J.D. Coie, J. Jouvonen. The important thing is that peer rejection is an interactive process, takes places in a social space.

Małgorzata Michel

Subkultura emo – fenomen socjokulturowy czy nowa grupa marginalizowanych społecznie gimnazjalistów?

Odmienność młodych pokoleń istniała od zawsze. Jednak odmienność owa zdawała się mieć charakter głównie biologiczny, a więc przejściowy, nie zaś kulturowy, a co za tym idzie w pewnym sensie trwały, posiadający własną ciągłość. Współcześni badacze skłonni są tę jakościową zmianę łączyć niejako z rozwojem cywilizacyjnym, któremu uległ świat w XX wieku. Wtedy to odkryto młodzież jako fenomen socjologiczny. Co prawda subkultura młodzieżowa, jak uważa Piotr Bratkowski¹, istniała od zawsze, jednak w sensie, który mnie interesuje, powstała, gdy socjologowie, publicyści oraz inni obserwatorzy i badacze zachowań społecznych stwierdzili, iż kolejna generacja młodzieży nie traktuje swojej młodości jako nieuchronnego stadium biologicznego. Zamiast tego pokolenie to odnajduje w młodości wartości samoistne, nieobecne w wieku późniejszym, ponadgeograficzne, występujące wśród młodzieży na całym niemal świecie, powodując, iż przeciwstawia ona tworzoną przez dorosłych organizacjom i strukturom budowane spontanicznie wspólnoty. Na przełomie lat 50. i 60. XX wieku zaczęto używać pojęć „subkultura”, „podkultura” w stosunku do młodzieży. Choć niewątpliwie pojęcia te, jak i zjawiska z nimi związane, istniały dużo wcześniej, to w połowie XX wieku nabrały swego kolorytu i znaczenia.

Terminy te przez różnych autorów i badaczy są rozmaicie definiowane. Jest to w dużej mierze kwestia semantyki, aczkolwiek dla ujednolicenia tych pojęć i wyznaczanych przez nie zjawisk przytoczę przykłady ich rozumienia i definicji. Przeważnie, jak twierdzi Mirosław Pęczak², termin „subkultura” wiązany był z patologią społeczną, nieprzystosowaniem oraz podważaniem obowiązujących w danym społeczeństwie norm i wartości. Również często w świadomości społecznej termin ten kojarzy się z prymitywizmem i niską jakością uczestnictwa w kulturze. Potwierdzeniem tego jest sama etymologia słowa „subkultura”, które zdaje się zawierać „to, co niższe”, zatem gorsze.

¹ P. Bratkowski, *Subkultura – wspólnota autentyczna czy zastępcza*, „Magazyn Mocar 85”, Warszawa 1985.

² M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Semper, Warszawa 1992.

I rzeczywiście wiele zjawisk określanych tym terminem odpowiada takiemu właśnie rozumieniu.

Pojęcie „subkultura”, według niektórych stanowisk – jak podaje Eugeniusz Bielicki – zastępowane jest również takimi pojęciami jak: „styl życia”, „wzór etyczny” (ethos) czy „świat wartości”. Zatem problemy definicyjne uwarunkowane są w dużej mierze specyfiką i skalą zjawisk społecznych, do których definicję subkultury miano by odnosić. Z tego też powodu niekiedy określeniem tym obejmowano grupy przestępcze i dewiacyjne, czasami ruchy społeczne lub wyizolowane z całości systemu społecznego środowiska.

Mirosław Pęczak jest jednak zdania, iż można przyjąć jedną wspólną dla tak różnych zjawisk definicję. Mianowicie warunkiem musi być wskazanie choćby jednej doniosłej cechy łączącej te pod wieloma względami zróżnicowane grupy społeczne i sposoby uczestnictwa w kulturze. Autor przyjmuje za takową negatywny stosunek do kultury dominującej, a co za tym idzie, definiuje subkulturę jako „względnie spójną grupę społeczną pozostającą na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego, wyrażającą swoją odrębność poprzez zanegowanie lub podważanie utrwalo-nych i powszechnie akceptowanych wzorów kultury”³.

O rozbieżnym rozumieniu subkultury niech świadczą również inne jej określenia. Mianowicie według Ryszarda Dyoniziaka⁴ o istnieniu podkultury mówimy wtedy, „gdy wiele jednostek ma podobne problemy i gdy na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń powstają dość trwałe więzy między rówieśnikami, którzy tworzą im tylko odpowiadające i tylko ich obowiązujące normy, wzory i wartości”.

Jerzy Wertenstein-Żuławski⁵ w obręb zjawisk objętych tym terminem zalicza specyficzne zachowania, a także ruchy społeczne, religijne i kulturowe, muzykę, teksty piosenek, teksty z pism tworzonych przez młodzież (tzw. zinnów), pewne obyczaje, ubrania, przedmioty symboliczne i użytkowe.

Aby scharakteryzować jakąkolwiek subkulturę, należy między innymi przyrzeć się jej elementom składowym. Każda bowiem subkultura zawiera pewne główne składniki strukturalne, które są dostępne empirycznie.

P. Lerman⁶ jest zdania, iż elementami najbardziej różnicującymi poszczególne grupy społeczne są:

- formy zachowania wyznaczone przez subkulturę;
- charakterystyczne dla niej wartości;
- język symboli, za pomocą których dokonuje się komunikacja interpersonalna oraz ekspresja stanów psychicznych jednostki.

Cytowany już przez mnie Czesław Matuszewicz⁷ uzupełnia tą listę elementów o jeszcze jeden bardzo ważny, tj. uczuciowość i emocjonalność.

³ *Ibidem*, s. 4.

⁴ R. Dyoniziak, *Młodzieżowa podkultura*, PWN, Warszawa 1965, s. 190.

⁵ J. Wertenstein-Żuławski, *Między nadzieją a rozpaczą*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.

⁶ Za: J. Wertenstein-Żuławski, *op. cit.*, M. Kalinowski, *Subkultury młodzieżowe w Polsce*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 1990, t. 1, s. 132–133.

⁷ C. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, PWN, Poznań 1975.

Uogólniając, można zatem powiedzieć, iż istotnymi i specyficznymi składnikami każdej subkultury są: swoisty język, uczuciowo-emocjonalna tonacja, specyficzne formy zachowania i system wartości.

Niewątpliwie jedną z cech takiego zachowania się młodzieży jest przebywanie w grupie rówieśniczej. Charakteryzując te grupy, należy zwrócić uwagę, co proponuje Marian Kalinowski⁸, przede wszystkim na takie wyróżniki, jak: charakter ubioru, typy ozdób, miejsce przebywania, swoiste umiejętności oraz charakter i tematyka rozmów. Wygląd jest również najbardziej rzucającym się w oczy atrybutem solidaryzmu grupowego, zarazem odmienności, wyrazem niezgody na wszystko, co oficjalne i krępujące swobodę, od polityki, kultury, oficjalnych organizacji społecznych po normy etyczne, wzorce i standardy postępowania.

W Polsce subkultury młodzieżowe mają długą tradycję. Wydaje się, iż do niedawna jednak mieliśmy do czynienia z sytuacją zanikania tradycyjnych subkulturowych grup młodzieżowych, takich jak: hipisi, punki, metalowcy, skinheadzi, lub też swoistego przemieszania wartości w ich obrębie. Przykładem może być ruch ekologiczny, który zaczął zrzeszać młodzież z różnych subkultur, na przykład hipisów, punków, rastafarian itd. Pod szyldem wspólnej wartości nadrzędnej, którą jest szeroko pojęta ochrona środowiska i życie zgodne z naturą.

Dwa–trzy lata temu, szczególnie na ulicach dużych miast, takich jak Kraków, Warszawa, Łódź, pojawiła się nowa grupa specyficznie wyglądających nastolatków w wieku gimnazjalnym. Ich charakterystyczny, jednolity wygląd zaczął budzić na myśl skojarzenia z jakąś nową subkulturą młodzieżową. Mowa tu o subkulturze emo, emo dzieciakach, *emo kids*, *emo child*. Baczny obserwatorom i badaczom życia społecznego zaczęły nasuwać się pytania: kim są te dziwnie wyglądające dzieci spędzające większość swojego czasu w dużych centrach handlowych lub na placach wielkich miast? czy jest to nowa moda, styl ubierania? czy też kryje się za tym nowa forma buntu młodzieżowego, nowa forma stylu życia i światopoglądu? jeśli tak, to przeciw czemu buntuje się to pokolenie i jakie wartości są charakterystyczne dla tego specyficznego stylu życia? czym jest subkultura emo?

Hasło „emo” wśród młodzieży budzi jednoznaczne skojarzenia: depresyjne nastolatki z długimi grzywkami zasłaniającymi pół twarzy. Starannie wystylizowana punkowa niechlujność, gotycki makijaż. Emo to skrót od anglojęzycznego *emotional*, co ma określać osoby bardzo wrażliwe, często nieśmiałe i podchodzące do życia niezwykle emocjonalnie. Emo to romantyczny *Weltschmerz* (z niem. – ból świata) – depresja, smutek, apatia, wynikające z myśli o niedoskonałości świata, sentymentalny pesymizm, chandra, spleen. Choć niekiedy uważa się, że pojęcie *Weltschmerz* pochodzi z utworu *Cierpienia młodego Wertera*, napisanego przez prekursora niemieckiego romantyzmu Johanna Wolfganga Goethego, to jednak właściwym jego twórcą jest inny preromantyk niemiecki – Jean Paul (właśc. Johann Paul Friedrich Richter).

⁸ M. Kalinowski, *op. cit.*, s. 131–155.

W powieści Goethego *Weltschmerz* doświadcza Werter, tytułowy bohater. Stan ten charakteryzuje się melancholią, załamaniem i apatią. Bohater widzi niedoskonałość świata, np. niesprawiedliwe podziały społeczne, ale nie chce się ani do nich przystosować, ani się przeciw nim zbuntować (tzw. ból istnienia). Próbuje więc uciekać najpierw w świat przyrody, potem w świat literatury, by na końcu popełnić samobójstwo. *Weltschmerz* jest bezsilnością wobec zła i absurdu świata, z którym nie można się pogodzić i nie da się walczyć.

Emo, które początkowo jedynie opisywało sprzeciw wobec kultury materialistycznej i powierzchownego sposobu bycia, teraz staje się ideologią, specyficznym podejściem do rzeczywistości, charakteryzującym szczególnie osoby poszukujące właściwej dla siebie drogi, zrozumienia i sposobu na ekspresję swojego bogatego wnętrza.

Wbrew pozorom zjawisko emo, podobnie jak sam termin, nie jest nowe. Jego początki sięgają lat 80. XX wieku (w Stanach Zjednoczonych) i nawiązywały do muzyki punkowej i ruchu hardcore, tworząc charakterystyczny styl emocore. Na amerykańskiej scenie hardcore'owej zaczęły pojawiać się zespoły poruszające w tekstach bardziej osobiste, emocjonalne tematy. U źródeł gatunku stały takie zespoły, jak: Rites of Spring, The Nation of Ulysses i Embrace. Nazwy tych grup większości współczesnych emo dzieci nie mówią już nic.

Samo określenie „emo”, jak już wspomniałam, odnosi się do emocjonalności i spontaniczności wyrażanej początkowo podczas koncertów przez przedstawicieli tego ruchu. Muzyka ta nie była jednak zbyt popularna i w pewnym momencie w ogóle zanikła. Około 2000 roku pojawiły się próby wykreowania czegoś na wzór emo z lat 80. XX wieku. Jednak to, co powstało, nie obejmowało tak jak wcześniej tylko muzyki – dołączono do tego charakterystyczny wygląd, przekonania, a nawet język, którym *emo kids* się posługują. Te wszystkie zmiany spowodowały że powstały styl miał niewiele wspólnego z pierwotnym emo.

Współcześnie słowo „emo” jest pojmowane jako skrót wyrażenia *emotional hardcore*, co ma oznaczać głębokie przeżywanie, emocjonalność, wrażliwość, odważną ekspresję swoich emocji i uczuć. Emo dzieciaki charakteryzuje dojmujące poczucie bezsensu istnienia, odrzucenia i niezrozumienia oraz przekonanie, że bezlitosny i okrutny świat nie jest w stanie pojąć skomplikowanych i głębokich emocji doświadczanych przez tych, którzy czują i rozumieją więcej. Emo to także introwertyczny bunt przeciwko światu i ustalonym regułom, a zarazem skłonność do okazywania – najczęściej negatywnych – emocji.

Niektórzy twierdzą jednak, iż emo obecnie bardziej jest tworem marketingowym niż faktyczną subkulturą, bowiem wielkie korporacje, promując pewną charakterystyczną kulturę, napędzają sprzedaż – od kosmetyków i zeszytów szkolnych po buty i linie ubrań. Moda na emo stała się prawdziwą żyłą złota. Po wpisaniu do wyszukiwarki w serwisie aukcyjnym Allegro.pl hasła „emo” wyskakuje ponad 4 tys. produktów. Większość to ubrania, ale

także portfele, ręczniki, zegary, papierośnice, a nawet rzeczy całkowicie kuriozalne, na przykład świeca zapachowa. Stojące za emo idee szybko trafiły w bezlitosne tryby komercyjnej maszyny. I wbrew nacechowanym naiwnym idealizmem deklaracjom młodzieży emo stało się we współczesnym świecie przede wszystkim modą. Barwną i atrakcyjną, świetnie zaplanowaną i idealnie trafiającą w potrzeby oraz nastroje dzieci. Z drugiej strony jednak niepokój budzą zachowania nastolatków identyfikujących się z tą modą. „Fenomen subkultury emo w jej obecnym wydaniu jest idealną pożywką dla studiów z dziedziny socjologii i teorii marketingu” – mówi Sebastian Rerak, dziennikarz muzyczny współpracujący m.in. z punkowo-hardcore’owym magazynem „Pasażer”. „Dziś sprowadza się to do odpowiednio ometkowanej garderoby, gotyckiego makijażu i smarkatej afirmacji depresji. To duża zmiana w stosunku do czasów, gdy bycie emo oznaczało uczuciową wybujałość i aktywność”⁹. Czy aby na pewno tak jest?

Emo zostało ponownie powołane do życia prawdopodobnie przez przymysł muzyczny w momencie, kiedy wypromowany został m.in. niemiecki zespół Tokio Hotel, bijący rekordy popularności nie tylko w Niemczech, ale i w innych krajach Europy, w tym w Polsce. „Emo powstało jako reakcja na agresywny i materialistyczny styl życia amerykańskich raperów. Dotyczy to głównie popełniania przestępstw, zażywania środków odurzających, powierzchowności, braku okazywania uczuć i konsumpcjonizmu” – piszą redaktorzy serwisu Emostyle.pl¹⁰. Emo jest najmłodszą subkulturą, bowiem istnieje od początku XXI. Z emo identyfikuje się młodzież głównie w wieku od 12 do 20 lat, jednakże przeważającą większość stanowią gimnazjaliści. Co charakterystyczne, najczęściej jest to młodzież z zamożnych, dobrze sytuowanych domów. Emo dzieciaki chętnie powtarzają, że emo to przede wszystkim stan duszy, a nie styl. „Będąc sobą, pozwalasz innym docenić swoją wyjątkowość. Jeśli wydaje Ci się, że wiesz o mnie wszystko, to masz rację: wydaje Ci się!” – pisze na swoim emoblogu jedna z przedstawicielek tej subkultury. Zarówno emo dziewczęta, jak i emo chłopcy charakteryzują się specyficznym wyglądem. Na oficjalnym portalu poświęconym emo¹¹ można przeczytać, że głównym założeniem tego stylu nie jest moda, tylko antymoda. Wszystko to, co stare, niechlujne i szokujące, jest dla nich wyrażeniem siebie. Nawiązują zarówno do stylu gotyckiego, czyli preferują czarny kolor, dużą liczbę kolczyków, tatuaży, jak i do stylu punkowego, nosząc wąskie spodnie „rurki”, obcisłe dżinsy, koszulki polo oraz buty bez sznurowadeł w kratkę, pacyfki, agrałki, czaszki, trampki, krawaty, łańcuchy. Charakterystycznymi ozdobami, szczególnie u dziewcząt, są kokardki, serduszka oraz kotki, m.in. z logo ubrań Hello Kitty czy wizerunkami Ruby Gloom lub Emily Strange – bohaterkami komiksów i filmów rysunkowych.

⁹ J. Demiańczuk, *Emo, czyli depresja nastolatków*, www.kobieta.dziennik.pl/twoje-emocje/artykuly/74066,emo-czyli-depresja-nastolatkow.html (5.03.2012).

¹⁰ www.szafa.pl/emo.

¹¹ www.emo-portal.pl.

Przez te charakterystyczne, infantylne elementy ubioru bardzo często przedstawiciele tej grupy są tematem kpin czy nawet agresji ze strony przedstawicieli innych subkultur. Charakterystycznym elementem wyglądu jest również bardzo mocny makijaż oczu, długie mocno natapirowane włosy oraz grzywka przysłaniająca część twarzy. Jako dodatki pojawiają się bardzo ostre kolory – różowe, fioletowe lub granatowe pasemka na włosach, kolorowe paznokcie (głównie czarne), tatuaże, *piercing* oraz dodatki typowe dla subkultury punków, czyli symbole trupich czaszek, paski z ćwiekami, agrałki. W Polsce istnieją już sklepy z ubraniami i innymi dodatkami dla emo. Ujednolicony styl sprawia, że *emo kids* są rozpoznawalni, jednak trudno rozróżnić płęć, gdyż chłopcy również malują oczy czy paznokcie, bowiem kolejną charakterystyczną cechą tej subkultury jest biseksualizm. *Emo kids* uważają, że w wszystkich należy kochać i szanować w taki sam sposób, bez względu na płęć. Ponieważ jawnie manifestują swoją orientację seksualną, bowiem często odczuwają pociąg do obojga płci, aspekt ten również wzbudza agresję lub kpinę u przedstawicieli innych subkultur.

Ulubionymi miejscami spotkań emo są skateparki, kluby młodzieżowe, również place w dużych miastach, szczególnie przed galeriami handlowymi. W Krakowie takim ulubionym miejscem spotkań emo jest plac przed Galerią Krakowską. W Warszawie gromadzą się m.in. na tzw. patelni przy wyjściu ze stacji Metro Centrum. „Najważniejsze jest to, jak spędzają czas. Nie robią nic innego, tylko przytulają się i całują. Wszyscy ze wszystkimi. Pary nie wytrzymują więc na patelni dłużej niż tydzień... Trudno się do nich zbliżyć komuś z zewnątrz, bo są potwornie nieśmiali i łatwo się płoszą. Mają emocje na wierzchu” – mówi Marcin Kaliński¹², fotograf robiący materiał o emo dla portalu Dziennik.pl. Emo są źle traktowani w społeczeństwie, szczególnie przez innych rówieśników, z powodu wyglądu. Często są obrażani i wyśmiewani. Mają niewielu przyjaciół, którymi najczęściej też są emo lub ludzie tolerancyjni. Przykładem mogą być krążące w środowisku młodzieżowym dowcipy na temat emo: „Dlaczego emo noszą koszulki w paski? Aby się równo pociąć”, „Co się stanie, jeśli w jednym pokoju zamknijemy pięciu emo? Jeden się powiesi, bo nie będzie miał kąta, aby się wyplakać”, „Wszyscy uważają że jestem emo, nie wiem czemu... co mogę z tym zrobić, aby zmienili zdanie? Powiedz im, że jak nie przestaną, to podetniesz sobie żyły”¹³.

Przedstawiciele tej subkultury postrzegani są jako osoby zbyt emocjonalne, depresyjne, skłonne do samookaleczeń, a nawet samobójstw. Jako jednostki cierpiące, wyizolowane, odczuwające nieuzasadniony ból wewnętrzny, które z błahych sytuacji tworzą ogromnych rozmiarów problemy. Złośliwe czy ironiczne opisy tej subkultury biorą się prawdopodobnie z ich niedojrzałego i dziecinnego sposobu bycia oraz teatralnego wręcz manifestowania swojej inności, ściągając tym samym na siebie niezrozumiałą nienawiść sporej części

¹² EMO znaczy nieszczęśliwy, www.dziennik.pl/foto/article153442/EMO_znaczy_nieszczesliwy.html (5.03.2012).

¹³ www.2smieszniaste.bloog.pl (adres nieaktualny).

rówieśników, oskarżających nową subkulturę o pozerstwo, egzaltację i tendencję do nadmiernego rozczulania się nad sobą.

Emo słuchają muzyki hardcore i pop punk. Pierwszy zespół, który grał muzykę emo to Rites of Spring. W późniejszych latach muzyka emo nabrała tempa, była głośniejsza i bardziej chaotyczna, dlatego nazwano ją screamo. Obecnie do zespołów grających emo zalicza się Fall Out Boy, My Chemical Romance, Lostprophets, 30 Seconds to Mars czy też Panic! At the disco, AFI, Alesana, Kill Hannah, Thrice. Słynną osobą emo w świecie muzyki jest Avril Lavigne, amerykańska piosenkarka znana dobrze w Polsce.

Kolorystyka i nastrój oraz atmosfera wśród członków tej grupy młodzieży jest bardzo mroczna. Fryzura ukrywająca większość twarzy w pewien sposób izoluje ich od reszty świata, teksty piosenek mówią o nieszczęśliwej miłości, cierpieniu, okaleczaniu się czy samobójstwie. Można śmiało pokusić się o stwierdzenie, iż charakter tej subkultury pogłębia kryzysy pojawiające się w okresie dojrzewania. Subkultura emo bowiem dotyczy w szczególności młodzieży w wieku gimnazjalnym. Jest to okres buntu przeciwko normom i nakazom, manifestowania swojej niezależności, dorosłości. Jest to również okres tzw. burzy hormonów, labilności emocjonalnej oraz poszukiwania własnej tożsamości. Wielu nastolatków w okresie dorastania przechodzi epizody depresji młodzieńczej, które mogą być chwilowymi załamaniem nastrojów, lub za sprawą różnego typu czynników przejść w głębsze zaburzenia. Jednym z takich czynników może być właśnie subkultura emo.

Emo podkreślają swoją odrębność i światopogląd oraz sposób myślenia przez słuchaną muzykę (znajdziemy w niej nurty post-hardcore i pop punk), poezję, która pomaga wyrażać im swoje refleksje – często nawiązuje ona do nieudanych miłości, tak ważnych w życiu dorastającego człowieka. Ten ostatni aspekt emo chyba w największym stopniu odróżnia ich od innych, „zwykłych” ludzi. Przygnębiający nastrój, jaki jej towarzyszy, oraz pewnego rodzaju wymagania sprawiają, że nastolatki te są coraz bardziej depresyjne. Często piszą smutne wiersze i piosenki. Widzą świat bez kolorów. Często są smutni, choć czasami możemy zobaczyć na ich twarzach uśmiech. Spowodowane jest to najczęściej problemami typu złamane serce. Ci ludzie często rozmyślają i rozważają nad bezsensownością świata. Często użalają się nad sobą i uważają, że wszystko jest beznadziejne. Idealną tego ilustracją są informacje zawarte na blogach prowadzonych przez emo dzieciaki¹⁴. Oto wiersz jednej z przedstawicielek tej subkultury:

„To ja
Dziewczyna EMO
Ta, która łka po kątach
I wymiotuje na prawo i lewo
Przekonana, że ból uświeca
Że nosić go w sobie
To pełnia szczęścia

¹⁴ www.zycie-emo-girl.blog.onet.pl (adres nieaktualny).

To ja
 Dziewczyna EMO
 Schowana w swych lękach cieniu
 Pochmurnych myśli kolczastym
 Więzieniu
 To ja
 Dziewczyna EMO
 Odgradzam się od innych
 Tylko dlatego,
 Że czuję się winna
 Porażkom świata zawilego
 Że nie da mi niczego
 Udawanie kogoś innego
 By być akceptowaną
 Przez drugiego człowieka
 Który nawet nie wie,
 Ile razy się cięłam...”¹⁵

Jedną z ulubionych rozrywek emo dzieciaków jest kaleczenie swojego ciała przez cięcie się żyłkami. Wycinają sobie napisy na skórze albo podcinają żyły. Oczywiście nie dotyczy to wszystkich, jednakże niewątpliwy jest fakt silnych tendencji do samouszkodzeń ciała. Szokiem dla niektórych może być znaleziona w Internecie aukcja sztucznej krwi, jako swoisty gadżet dla emo dzieciaków, służący tworzeniu symulacji podcięcia sobie żył¹⁶.

Pomimo że informacje dotyczące emo nie są spójne i subkultura ta jest trudna do określenia, przez młodzież jest traktowana bardzo poważnie. Ma to na pewno związek z oryginalnością i wyrazistością emo oraz z potrzebą akceptacji u młodzieży, ale również z pewnego rodzaju brakiem dojrzałości i fascynacją elementami mody. Emo to rozmyślanie o śmierci i samobójstwie. Wszystkie uczucia doskonale znane niemal każdemu dojrzewającemu nastolatki emo dzieciaki demaskują i wzmacniają. Jednak fascynacja emo może okazać się tragiczna w skutkach. Za przykład niech posłuży fragment artykułu *To niepodobne do mojego dziecka* z „Newsweeka”: „Wtedy zrozumiała, dlaczego kilka tygodni przed samobójczą śmiercią córki znalazła w jej pokoju zakrwawioną chusteczkę z żyłką. Tłumaczyła jej tamtego wieczoru, żeby nie ulegała głupiej modzie. Zabroniła używać komputera przez tydzień. Skąd mogła przypuszczać, że jej córka była zafascynowana subkulturą EMO? Nazwa zespołu Tokio Hotel na blogu dziewczynki niewiele mówiła rodzicom. Trzy lata temu niemiecka grupa wykreowała modę na czarne, depresyjne liryki. »Krzycz nawet jeśli to ostatnia rzecz! Krzycz nawet jeśli to boli« – śpiewa w swoim wielkim przeboju nastoletni Bill Kaulitz, lider zespołu. Jego fani

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ J. Sochaczewski, *Zachęta do samobójstwa reklamą na aukcji*, www.wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/124814,zacheta-do-samobojstwa-reklama-na-aukcji.html (5.03.2012).

szukają ucieczki od życia w aktach samookaleczenia, a w ostateczności w samobójstwach”¹⁷.

Podsumowując powyższe rozważania, można śmiało wyciągnąć wniosek, że emo jest subkulturą młodzieżową, bowiem spełnia większość kryteriów podawanych przez autorów jako elementy charakteryzujące subkultury młodzieżowe, a są nimi m.in. charakterystyczne formy zachowania, specyficzne dla tej grupy wartości oraz specyficzny wygląd, język symboli i znaków, za pomocą których dokonuje się komunikacja interpersonalna oraz ekspresja stanów psychicznych jednostki. Do tego dochodzi szczególna więź rówieśnicza pomiędzy prezentującymi ją jednostkami, muzyka i inne formy ekspresji. Niewątpliwie mamy tu do czynienia z niejako nowym, bo przyjmującym swoistą na gruncie polskim postać, fenomenem kulturowo-społecznym, lecz jednocześnie z grupą, która plasuje się na marginesie życia swoich rówieśników. Fenomen ten, jeszcze nie do końca zbadany, już budzi niepokój rodziców, pedagogów i badaczy. Wynika to głównie z faktu istnienia w tej grupie pewnych swoistych antywartości wzmacniających naturalne stany smutku i depresji adolescencyjnej, mieszczących się na przeciwnym biegunie w stosunku do wartości witalnych, promujących życie. Mamy tu również do czynienia ze szczególnym nagromadzeniem zachowań ryzykownych nastolatków, takich jak myśli i próby samobójcze oraz tendencje i akty samookaleczeń. Zjawisko to wymaga dalszych badań i na ich podstawie sformułowania pewnych implikacji dla praktyki pedagogicznej dotyczących tworzenia programów pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej z tą grupą nastolatków, szczególnie trudno przechodzącej przez okres adolescencji. Celem tego rodzaju programów byłaby minimalizacja myśli i tendencji samobójczych oraz wygaszanie depresyjnych i negatywnych postaw wobec życia na rzecz promowania innych form ekspresji trudnych i negatywnych emocji.

Bibliografia

- Bratkowski P., *Subkultura – wspólnota autentyczna czy zastępcza*, „Magazyn Monar 85”, Warszawa 1985.
- Demiańczuk J., *Emo, czyli depresja nastolatków*, www.kobieta.dziennik.pl/twoje-emocje/artykuly/74066,emo-czyli-depresja-nastolatkow.html (5.03.2012).
- Dyoniziak R., *Młodzieżowa podkultura*, PWN, Warszawa 1965.
- EMO znaczy nieszczęśliwy, www.dziennik.pl/foto/article153442/EMO_znaczy_nieszczesliwy.html (5.03.2012).
- Kalinowski M., *Subkultury młodzieżowe w Polsce*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 1990, t. 1.
- Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, PWN, Poznań 1975.
- Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Semper, Warszawa 1992.
- Sochaczewski J., *Zachęta do samobójstwa reklamą na aukcji*, www.wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/124814,zacheta-do-samobojstwa-reklama-na-aukcji.html (5.03.2012).

¹⁷ To niepodobne do mojego dziecka, „Newsweek” z 9 marca 2008 roku.

To niepodobne do mojego dziecka, „Newsweek” z 9 marca 2008 roku.
Wertenstein-Żuławski J., *Między nadzieją a rozpaczą*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.

www.emo-portal.pl

www.szafa.pl/emo/

www.zycie-emo-girl.blog.onet.pl (adres nieaktualny).

www.2smieszniate.bloog.pl (adres nieaktualny).

Summary

This text is describing a Poland's new phenomenon: Emo subculture. The author is analyzing the subculture by using such indicators: system of value, music, symbols, language, life style and appearance, attributes and elements of Emo style. You can find in this subculture many elements like: negative states of mind and emotions, suicidal thoughts, anger, sadness, depression, hopelessness regarding to the sense of life and existence. That is the reason why the members of the Emo subculture (mainly teenagers) should be under special supervision of the teachers and professional staff. All the programs and actions to design to help the young people should mild and minimize their negative emotions, sadness and suicidal tendentions. We should plan how to improve their self-respect and self-control and to promote the positive attitude towards life.

Małgorzata Ruszkowska

Seks za parę dzinsów – zjawisko prostytucji wśród współczesnej młodzieży

Patrząc na otaczającą nas rzeczywistość, nie sposób uniknąć wrażenia, że staliśmy się świadkami nieustających zmian społecznych, gospodarczych i kulturowych, a co za tym idzie świadkami kształtowania się nowych form zachowań oraz przyjmowanych postaw życiowych znacząco odbiegających od dotychczasowo przyjętych. Bardzo często, zwłaszcza u osób młodych, mają one charakter konsumpcyjno-konformistyczny, co niestety nie napawa optymizmem. Współczesny młody człowiek bardzo szybko wyzbywa się dylematów, stając przed wyborem: być czy mieć. Coraz częściej negowane są formy egzystencji, które nie opierają się na posiadaniu, a zamiast hasła o odpowiedzialności, moralności słychać hasła o cwaniactwie, wygodzie, zabawie.

Niniejsza praca, choć nie stanowi wyczerpującego studium badawczego, może dać impuls do podjęcia rozmów o coraz poważniejszym i zauważalnym zjawisku, którym jest prostytucja wśród dzieci i młodzieży.

Podjęty temat jest nie tylko wynikiem badań przeprowadzonych na potrzeby pracy licencjackiej w 2008 r. w Krakowie, ale przede wszystkim znajduje się w kręgu zainteresowań, rozważań i dociekań autora. Celem prowadzonych badań było wnikliwe przeanalizowanie czynników warunkujących rozwój zjawiska prostytucji wśród młodzieży, wpływu, jaki wywiera na ich życie, towarzyszących mu zagrożeń, a także poznanie jego coraz nowszych form. Badaniami objęto dziewięć osób, dziewcząt i chłopców w wieku 15–17 lat. Jako metodę badawczą autor wybrał metodę indywidualnych przypadków, co pozwoliło mu na poznanie każdej z badanych osób od strony fizycznej, psychicznej i społecznej. Biorąc pod uwagę fakt, że przeprowadzone badania obalają stereotyp, iż prostytuująca się młodzież pochodzi z typowo patologicznych rodzin oraz to, że prostytucji oddają się zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, akceptując każdy jej rodzaj i formę, należy przyjąć, że zjawisko prostytucji wśród młodzieży staje się poważnym problemem społecznym.

Podstawą wszelkich rozważań o zjawisku prostytucji wśród młodzieży są bez wątpienia dotychczasowe dokonania naukowe dotyczące zjawiska prostytucji w ogóle. Należy wiedzieć, że choć w literaturze przedmiotu możemy spotkać wiele określeń ściśle związanych ze zjawiskiem prostytucji, o czym

świadczy mnogość definicji, to jednak nie wszystkie z nich są adekwatne dla współczesnych form prostytucji. Utworzone w jednej epoce, w drugiej tracą na aktualności. Występują w nich jednak pewne tożsame elementy, wspólne cechy, spośród których szczególną uwagę zwraca: oddawanie własnego ciała do dyspozycji klientów, pobieranie wynagrodzenia materialnego za czynności seksualne, brak więzi emocjonalnej między prostytutującą się osobą a klientem. Możemy zatem przyjąć, że prostytucja jest zjawiskiem społecznym polegającym na świadczeniu usług seksualnych przez członków danej społeczności w zamian za korzyści materialne. Według Małgorzaty Kowalczyk-Jamnickiej zarówno w literaturze tematu, jak i społecznym odbiorze prostytucja postrzegana jest „jako przejaw zachowań uznawanych za dewiacyjne”¹. Narusza bowiem przyjęte w naszym społeczeństwie normy, zgodnie z którymi stosunki seksualne między ludźmi nie powinny stanowić transakcji handlowej. Tym samym jest zjawiskiem nieakceptowanym społecznie.

Nie od dziś przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych zastanawiają się nad czynnikami mogącymi stanowić podłoże prostytuowania się konkretnych osób. Znalezienie ich i dokładne sprecyzowanie okazało się niezwykle trudnym zadaniem. Na przestrzeni lat kształtowało się wiele teorii, które upatrywały przyczyn prostytuowania się danej jednostki w jej cechach biologicznych czy też w specyficznych warunkach środowiskowych. Wieloletni dorobek naukowy pozwala dziś stwierdzić, że prostytucja zdeterminowana jest splotem różnych czynników. Zarówno tych natury biologicznej, psychologicznej, jak i społecznej, ekonomicznej czy nawet kulturowej.

Na potrzeby niniejszych rozważań najistotniejsza wydaje się teoria społeczno-ekonomiczna, która zajmuje szczególne miejsce wśród teorii wyjaśniających etiologię zjawiska prostytucji. W myśl tej teorii przyczyn prostytucji należy doszukiwać się w złych warunkach bytowych i gospodarczych. Michał Antoniszyn i Andrzej Marek twierdzą, że „główną przyczyną, jaka skłania młode kobiety do obrania tej drogi życia, jest czynnik materialny, chęć szybkiego osiągnięcia wysokiego standardu materialnego”². I choć zwolennicy tej teorii godzili się, że bieda w istotny sposób sprzyja uprawianiu prostytucji, to twierdzili jednak, że założenie to jest niewystarczające. Prostytutki pochodzą bowiem ze wszystkich warstw społecznych, zarówno ze środowisk inteligenckich, jak i robotniczych. I dlatego należy brać pod uwagę również czynniki środowiskowe. Przede wszystkim te wywodzące się ze środowiska rodzinnego i rówieśniczego.

Ponieważ zjawisko prostytucji wśród młodzieży jest zjawiskiem stosunkowo nowym i na szeroką skalę pojawiło się całkiem niedawno, należy przyjąć, że podobnie jak prostytucja dorosłych nie wynika z jednego źródła. Niewątpliwym wpływ na jej rozwój mają zarówno czynniki natury biologiczno-psychicznej, społecznej, jak i rodzinnej jednostki.

¹ M. Kowalczyk-Jamnicka, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1998, s. 8.

² J. Sztobryn-Giercuszkiewicz, *Psychologiczne aspekty prostytucji*, Dajas, Łódź 2004, s. 40.

Skupiając się na przyczynach biologiczno-psychicznych, należy zwrócić szczególną uwagę na V fazę rozwoju człowieka (Erick Erikson), która przypada na okres między 12 a 18 rokiem życia. Wraz z rozwojem biofizycznym w psychice i organizmie młodego człowieka pojawiają się nie tylko nowe odkrycia w sferze własnej cielesności, ale również próby i eksperymenty dotyczące wolności oraz swobód nadawanych bądź ograniczanych przez dorosłych. Jest to czas poszukiwania własnej tożsamości, kształtowania własnego światopoglądu, to również czas buntu przeciwko dorosłym oraz czas bezradności wobec własnych emocji. Jest to niezwykle ważny okres dla poszukiwania autorytetów i osób znaczących, dla porządkowania świata z punktu widzenia własnej filozofii życiowej, a tym samym dla moralnego rozwoju człowieka.

Analizując zaś społeczne przyczyny prostytucji wśród młodzieży, należy wyróżnić przede wszystkim te związane z rodziną, z szkołą, rówieśnikami, środowiskiem lokalnym oraz te związane z całym społeczeństwem. Przeprowadzone przez autora badania wskazują, że pierwotnych przyczyn prostytucji wśród młodzieży należy upatrywać właśnie w środowisku rodzinnym. Widoczne całkowite zagubienie bądź zwątpienie w dotychczasowe wartości, których znaczenie i waga zostały mocno zniekształcone w świadomości młodego człowieka, wynika przede wszystkim z zagubienia się osób odpowiedzialnych za przekaz wartości i norm oraz ze sposobu, w jaki owe wartości i normy starano się młodym ludziom przekazać.

Tak o swoim środowisku rodzinnym mówi Misiek (16 lat): „Jak patrzę na zafajdane życie moich starych, to nie wiem czy śmiać się, czy płakać. Ojciec wiecznie w powyciąganych porach, z piwskim w rękę i matka bojąca się odezwać. Niczym u Kiepskich. A ja za weekend mam tyle kasy, co oni za miesiąc nie wyrobią. Kasa, kasa o to w życiu biega i niech pani nie zaprzecza”.

Należy zdać sobie sprawę, że zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny i wynikający z tego brak pozytywnych relacji, brak właściwej komunikacji, pozwalającej na budowanie bliskości, oraz brak poczucia bezpieczeństwa, przynależności bez wątpienia mają znaczący wpływ na rozwój negatywnych zachowań młodych ludzi. Dlatego tak niezwykle istotne jest minimalizowanie wszelkich przejawów demoralizacji życia rodzinnego, które stanowi ważną kategorię w obrazie świata młodego człowieka.

Bardzo często nie tylko rodzice, ale i nauczyciele nie potrafią dostarczyć młodemu człowiekowi praktycznych oraz efektywnych wzorów zachowania, które byłyby odpowiednie do zachodzących w otoczeniu zmian. Wzory wyniesione z przeszłości nie sprawdzają się w nowej rzeczywistości. Prowadzi to do frustracji, rozgoryczenia, poczucia niespełnienia dorosłych, a tym samym ogranicza szanse dzieci na udaną identyfikację z rodzicami oraz wzorami ich życia. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że dorośli nie przejawiają zainteresowania potrzebami młodego człowieka. Widoczny jest wspomniany już wcześniej brak bliskości i otwartości we wzajemnych relacjach, co skutkuje ich zaburzeniem, a nawet zerwaniem. Najczęstszym tematem rozmów rodziców z dziećmi jest szkoła. Standardowe pytanie kierowane przez rodziców do dzieci to: co było w szkole? Przyjmując mniej lub bardziej satysfakcjonującą odpowiedź, uważają, że wypełnili swój rodzicielski obowiązek.

Mówią o tym m.in.:

Sylwek (17 lat): „Pieniądze to temat numer jeden w moim domu. Przede wszystkim u ojca. Myśli, że jak potrafi je zarabiać, to wszystkich i wszystko kupi. Jak byłem mały, to chciałem mieć tatę, a nie jego pieniądze. Teraz nie potrzebuję ani jego, ani jego pieniędzy. Sam potrafię zarobić i nie muszę się prosić, a tym bardziej żyć pod jego dyktando”.

Gabi (17 lat): „Tak sobie myślę, że żał mi moich rodziców. Przez tą swoją sztywną postawę dużo tracą. Oni nie potrafią cieszyć się życiem. Zawsze tacy zasadniczy, żadnej spontaniczności”.

W toku prowadzonych przez autora badań dało się zauważyć wysoką atrakcyjność grupy rówieśniczej, która pozwala młodym ludziom na zaspokojenie ich podstawowych potrzeb emocjonalnych, w tym również potrzeby akceptacji, zrozumienia, potrzeby wspólnoty. Naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest fakt, iż młody człowiek zaczyna poszukiwać swojego modelu życia wśród ofert otaczającego świata. Dlatego też należy zwrócić również uwagę na oddziaływanie społeczeństwa w ogóle. Nader widoczny jest brak spójności między głoszonym porządkiem społecznym a faktycznym jego poszanowaniem, brak równowagi między rozbudzonymi potrzebami konsumpcyjnymi jednostki a szansami ich realizacji, w wyniku zachodzących zmian pojawienie się nowych norm i wartości oraz łatwość w dotarciu do środowisk przestępczych. Oferty, z jakimi spotyka się na co dzień w świecie społecznym młody człowiek, często bywają ulotne, nie dają szans na emocjonalne utożsamianie się z nimi, na wartościowe działanie. Odczuwalny jest brak możliwości odnalezienia czegoś, czemu warto być wiernym. Rośnie zatem pokolenie, któremu w najbardziej znaczącym okresie życia brakuje przewodnika pozwalającego wyjaśnić wszelkie wątpliwości, wskazującego drogi i czuwającego nad nimi. Pozbawienie autorytetu dorosłych w znaczący sposób komplikuje egzystencjalną sytuację młodych ludzi.

Odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponoszą również środki masowej komunikacji. Ich dynamiczny rozwój sprawił, że stały się znaczącym czynnikiem w demoralizacji współczesnej młodzieży. Świat reklamy, prasa młodzieżowa, Internet w zdecydowanie bardziej skuteczny i sugestywny sposób oddziałują bowiem na młodzież niż na dorosłych. Według Jacka Kurzępy „oddziaływanie to odbywa się na płaszczyźnie dwóch sfer: perspektywicznej i incydentalnej”³. Sfera perspektywiczna ma wpływ na zachowanie i postawy odbiorcy, mogące ujawnić się w różnej perspektywie czasowej. Wpływ ten najczęściej jest niekorzystny, skupia w sobie agresję i chęć jej rozładowania, uznanie siły, posiadania i niczym nieskrępowanej konsumpcji. Zaś sfera incydentalna odnosi się do przedstawienia wzorców i modeli, które powinny być zastosowane przez odbiorców w celu zaspokojenia rozbudzonych potrzeb. Barwne życie, sięganie po najlepsze i korzystanie z tego, co najlepsze, to najczęstsze przekazy kierowane do młodych odbiorców zaczynających przy-

³ J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza – „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Impuls, Kraków 2005, s. 190.

mować ten świat jako swój. Konfrontacja z rzeczywistością bywa zazwyczaj bolesna. Wynika to z dość istotnej zależności zachodzącej między działaniami a potrzebami człowieka. Określone działania, które podejmuje jednostka, wynikają z konieczności zaspokojenia konkretnych potrzeb. Jeżeli nie dochodzi do zaspokojenia tych potrzeb, jednostka może odczuwać dyskomfort psychiczny i frustrację. Rodzą się wówczas postawy buntownicze, innowacyjne lub nonkonformistyczne, co w efekcie może doprowadzić do zaspokojenia potrzeb jednostki w sposób społecznie nieakceptowany. Jednostka jest na tyle zdesperowana i zmęczona sytuacją, w której się znalazła, że postanawia zmienić dotychczasowe życie. Brak prawidłowo przyswajanych norm moralnych oraz pozytywnych wzorców sprawia, że sposób zdobywania pieniędzy staje się zupełnie nieistotny. Liczy się jedynie jego skuteczność.

Tytuł niniejszego artykułu *Seks za parę dzinsów...* ściśle nawiązuje do wyników badań przeprowadzonych przez autora jednoznacznie pokazujących, że prostytuująca się młodzież sprowadza swoje ciało do postaci towaru, który nie tylko można sprzedać za gotówkę, ale który może stanowić również przedmiot transakcji wymiennej. Ciałem, niczym kartą bankomatową, można zapłacić za nowe spodnie, bluzkę, za weekend poza miastem czy dobrą zabawę w klubie nocnym. Bez wątpienia sprzyja temu rozwój nowych form prostytucji. Można tu wyróżnić sponsoring, postrzegany przez młodzież jako czysty, handlowy układ. Spotkania ze sponsorem gratyfikowane są pieniędzmi lub prezentami. Bardzo popularna jest prostytucja weekendowa, zadowolająca swój dynamiczny rozwój odpowiednim portalom internetowym, gdzie prostytuująca się młodzież nie tylko oferuje swoje „usługi”, ale również szuka klientów. I ostatnią, całkiem nową formą prostytucji jest tzw. galerianka. Preferowana jest najczęściej przez bardzo młode osoby spędzające czas w centrach handlowych na poszukiwaniu klientów, którzy w zamian za chwile seksualnych uciech opłacają zakupy.

Tak o tym mówią:

Sylwek (17 lat): „Knajpa lub Internet, tam poznaję klientów. Mam stałych i takich na jeden raz. Z jednym stałym byłem nawet na wyjeździe weekendowym. Alibi dla rodziców dał kumpel. Odpaliłem mu trochę grosza. Naprawdę nie ma problemu ze znalezieniem klienta”.

Jola (15 lat): „To było na dyskotecę, zabrakło na powrót do domu i koleżanka na ten powrót zarobiła. Ja miałam obstawić powrót następnym razem. Znowu zabrakło kasy i tak to poszło. Rodziców nie stać, by finansować moje rozrywki, a poza tym to oni nie rozumieją, że chcę żyć inaczej”.

Misiek (16 lat): „Odpowiadam na ogłoszenia w Internecie, sam takie daję. Zdarzają się klienci z zagranicy, często z innego miasta. Na ulicy nie stoję. Bywa, że wpadnę do konkretnej knajpki, ale najlepiej pasuje mi sieć”.

Zarówno badacze problematyki prostytucji (m.in. Kazimierz Imieliński, Lew Starowicz, Zbigniew Izdebski, Jacek Kurzypa), jak i przeprowadzone przez autora badania dowodzą, że zjawisko prostytucji, a w szczególności zjawisko prostytucji wśród młodzieży, jest zjawiskiem bardzo złożonym i przeciwdziałanie mu jest niezwykle trudnym i wymagającym podjęcia wielokie-

runkowych działań zadaniem. Nie ma bowiem jednej drogi zmierzającej do ograniczenia tego zjawiska oraz nie ma skutecznych działań profilaktycznych. Nie sprzyjają temu obowiązujące rozwiązania prawne, organizacja życia społecznego, normy moralne, narastająca wizualizacja seksu oraz dynamiczny rozwój prostytucji w ogóle. Dlatego też zjawisko prostytucji wśród młodzieży może stanowić swoiste wyzwanie dla współczesnych przedstawicieli nauk pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych.

Opierając się na wynikach przeprowadzonych przez autora badań, można przyjąć, że poszerzanie wiedzy młodych ludzi o seksualności człowieka, o zagrożeniach (somatycznych, psychicznych, etyczno-moralnych) wynikających z niekontrolowanych kontaktów seksualnych, ukazanie ewentualnych następstw prostytucji na przyszłość osoby prostytuującej się może być pierwszym krokiem pozwalającym uniknąć ekspansji tego zjawiska. Podstawą do podjęcia takich działań powinno być odpowiednie przygotowanie osób dorosłych do uwzględnienia tematu seksualności i związanych z nią zjawisk w procesie wychowania dzieci i młodzieży.

Jola (15 lat) tak wspomina lekcję, na której była mowa o antykoncepcji: „Wychowawczyni na lekcji wychowawczej ciągle się zaciniała, jak mówiła o antykoncepcji. Widać było, że kobieta się męczy, a my mieliśmy ubaw”.

Wypowiedzi takich jak ta jest wiele. Pokazuje to, że temat seksualności dla wielu dorosłych jest tematem trudnym, wprawiającym w zakłopotanie. Dlatego w wielu kręgach wciąż pozostaje przemilczany.

Zgłębiając zjawisko prostytucji wśród młodzieży i rządzące nim mechanizmy, nasuwa się pytanie, czy problem ten wciąż będzie pozostawał tematem tabu. Potrafimy głośno mówić o przeciwdziałaniu narkomanii, alkoholizmowi czy innym zachowaniom aspołecznym wśród młodzieży. Dlaczego zatem nie mówimy głośno o przeciwdziałaniu prostytucji wśród młodzieży, a coraz częściej i dzieci? Zdarza się, iż w okresie wakacji media poruszają temat prostytucji wśród coraz młodszych dziewcząt i chłopców. Wspomniana zostaje działalność Misji Dworcowej na Śląsku czy akcja CPES Parasol w Krakowie, ale to wciąż za mało, by wywołać ogólnospołeczne poruszenie pobudzające do głębszych refleksji. Czy zatem trafne będzie twierdzenie, że podjęcie zdecydowanych działań mających na celu minimalizowanie zjawiska prostytucji wśród młodzieży będzie godzić w interesy dorosłych klientów i stąd bierze się powszechne milczenie? Niestety na dzień dzisiejszy każdy z nas musi sobie na to pytanie odpowiedzieć sam.

Podsumowując powyższe rozważania, nasuwają się następujące wnioski:

- funkcja wychowawczo-socjalizacyjna współczesnej rodziny uległa widocznemu załamaniu i wymaga odpowiednich działań wzmacniających;
- coraz częściej grupa rówieśnicza przejmie obowiązki rodziny, stając się jedynym środowiskiem wychowania i socjalizacji;
- bardzo często dziecko będące w okresie adolescencji, który jak żaden inny sprzyja wszelkim eksperymentom, zostaje pozostawione samo sobie;
- zasady i normy współżycia społecznego nie tylko traktowane są zbyt powierzchownie, ale przekazywane są młodym ludziom w sposób mało jasny i klarowny;

- rozmowy o seksie wciąż jeszcze wywołują niezdrowe emocje, widoczne jest zażenowanie dorosłych, co niewątpliwie przyczynia się do niewłaściwego prowadzenia edukacji seksualnej;
- wydaje się, że społeczeństwo woli nie dostrzegać spraw godzących w interes dorosłych;
- brak jest konkretnych działań profilaktycznych, adresowanych do całej populacji dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Kowalczyk-Jamnicka M., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1998.
- Kurzępa J., *Młodzież pogranicza – „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Impuls, Kraków 2005.
- Moczydłowska J., *Warunki materialne rodziny a prostytuowanie się nieletnich dziewcząt*, „Problemy alkoholizmu” 1997, nr 6.
- Sztobryn-Giercuskiewicz J., *Psychologiczne aspekty prostytucji*, Dajas, Łódź, 2004.
- Świętochowska U., *Patologie cywilizacji współczesnej*, Adam Marszałek, Toruń 1998.

Summary

This article describes the teenage prostitution phenomenon. Based on the state of the art we can notice that the development of prostitution associated with biological, psychological, social and also family determinants. The article is based on results of the research which was conducted among young prostitutes in Cracow, 2008. It clearly shows that the prostitution among young people is still developing in new different directions and unfortunately circling around more and more. The article is aimed at emphasizing the problem and becoming an incentive for further consideration.



Krzysztof Biel

Uwarunkowania oraz profilaktyka zachowań przestępczych dziewcząt w kontekście społeczności lokalnej

Przestępczość dziewcząt jest zjawiskiem, które budzi coraz to większy odźwięk w społecznej świadomości Polaków. Zarówno oficjalne statystyki policyjne, jak i badania *self-report* dowodzą, że zjawisko to rozwija się bardzo dynamicznie. Charakterystyczne jest to, że czyny karalne dziewcząt mają coraz częściej znamiona zachowań agresywnych, popełniane są w dużej mierze pod wpływem środków odurzających i dokonywane są przez bardzo młode dziewczęta pochodzące nierzadko z tzw. dobrych domów.

Wzrost i brutalizacja zachowań przestępczych dziewcząt skłaniają kryminologów i pedagogów resocjalizacyjnych do poszukiwania czynników, które w specyficzny sposób uczestniczą w generowaniu tego typu zachowań u tzw. słabej płci. Pod wpływem kryminologii feministycznej i badań nad rolami społecznymi (*gender studies*) zwraca się obecnie uwagę na fakt, iż czynniki ryzyka mające związek z powstawaniem zachowań przestępczych mogą być odmienne dla obu płci. Natomiast czynniki ryzyka niejako wspólne dla obu płci mogą powodować inne konsekwencje i prowadzić do odmiennych typów zachowań u dziewcząt w porównaniu z chłopcami. Identyfikacja tych specyficznych dla dziewcząt czynników ryzyka oraz faktorów wzmacniających zachowania prospołeczne prowadzi do stosowania zabiegów profilaktycznych i resocjalizacyjnych nastawionych głównie na przestępcze dziewczęta (*gender-responsive treatment*).

W literaturze przedmiotu na przestrzeni ostatniego stulecia można zaobserwować trzy teoretyczne podejścia wyjaśniające przyczyny przestępczości. Dwa z nich koncentrują się na identyfikowaniu indywidualnych czynników różnicujących populację przestępców od konformistów. Jest to więc podejście na poziomie mikrospołecznym. Pierwsza tradycja etiologiczna upatrywała przyczyn przestępczości w czynnikach biologicznych i psychologicznych (Cesare Lombroso, Thomas i inni). Drugie podejście koncentruje się na identyfikowaniu czynników ryzyka tkwiących w najbliższym środowisku jednostki. Kryminolodzy i socjologowie XX wieku stworzyli wiele różnych teorii (teorie

napięcia, teorie uczenia się, kontroli społecznej) analizujących funkcjonowanie jednostek w pierwotnych grupach społecznych.

W trzecim podejściu dominuje identyfikowanie czynników na poziomie makrospołecznym. Teoria ekologiczna przestępczości (Robert Park, Ernest Burgess), teoria dezorganizacji społecznej (Clifford Shaw, Henry McKay), rozwijane w pierwszej połowie XX wieku skierowały uwagę na przyczyny przestępczości mające źródło w negatywnym oddziaływaniu środowiska lokalnego na poziomie strukturalnym (ubóstwo, gęstość zaludnienia, rozbić rodzin, migracja) oraz organizacji relacji społecznych we wspólnocie lokalnej (spójność społeczności lokalnej, nieformalna kontrola).

Obecnie coraz częściej obserwuje się podejście wieloczynnikowe, uwzględniające czynniki, zarówno na poziomie mikro-, jak i makrospołecznym, a więc identyfikujące faktory tkwiące zarówno w jednostce, jak i w jej bliższym i dalszym otoczeniu życiowym oraz zachodzące między nimi interakcje.

Nawiązując do kierunku ekologii społecznej oraz do wymogów stosowania odmiennych oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych ze względu na płeć, celem niniejszego artykułu jest przedstawienie specyficznych uwarunkowań przestępczości nieletnich dziewcząt, tkwiących w środowisku lokalnym, oraz próba ukazania skutecznych zabiegów profilaktycznych wobec dziewcząt w kontekście społeczności lokalnej.

Oddziaływanie społeczności lokalnej na jednostkę

Społeczność lokalna utożsamiana jest często z pojęciem „środowisko lokalne”¹. Można przyjąć, że jest to określenie wielowymiarowe, które posiada zestaw specyficznych cech. Na podstawie analizy różnych definicji Mikołaj Winiarski stwierdza, że społeczność lokalna cechuje się przede wszystkim tym, że²:

- ma swoje pewne ramy terytorialne i zazwyczaj własną infrastrukturę materialno-instytucjonalną (instytucje i urzędy edukacyjne, kulturalne, socjalne, usługowe i inne);
- współwystępują tutaj grupy o charakterze wspólnotowym (z dominacją więzi osobowych, sąsiedzkich, przyjacielskich, czasem także pokrewieństwa) i stowarzyszeniowym (organizacje celowe, powołane do określonych zadań);
- mieszkańcy są świadomi swej przynależności do społeczności lokalnej i swojego „osadzenia” w określonych ramach terytorialnych;
- występuje poczucie jedności i wspólne działanie, przeważnie w przypadku jakichś zagrożeń, ewidentnego naruszania norm regulujących życie

¹ Nie wszyscy autorzy podzielają ten pogląd (np. Tadeusz Pilch). W niniejszym opracowaniu będziemy się posługiwać oboma pojęciami zamiennie, traktując je jako pojęcia synonimiczne.

² M. Winiarski, *Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym i jego uwarunkowania*, [w:] *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński, B.M. Nowak, Pedagogium, Warszawa 2008, s. 324–325.

zbiorowe, pojawiania się sytuacji losowych, trudnych w życiu jednostek, określonych rodzin, grup ludzi;

- spełnia wiele funkcji, tj. funkcje „adresowane” do dzieci i młodzieży (edukacyjna, opiekuńcza, wychowawcza, socjalizacyjna, socjalna, kulturalna, rekreacyjna), osób w wieku sprawności zawodowej (edukacyjna, kulturalna, rekreacyjna, afiliacyjna, integracyjna, polityczna), osób w jesieni życia (socjalna, kulturalna, rekreacyjna) oraz obejmujące różne sfery życia ludzkiego;
- jego relacyjność przejawia się we wzajemności: jednostka – rzeczywistość realna, materialna i niematerialna. Występuje tutaj swoista zależność zaznaczająca się tym, że człowiek jest elementem podmiotowym i sprawczym pozytywnych zmian w tym środowisku, a jednocześnie jest biorcą jego dóbr niezbędnych mu do życia i rozwoju;
- funkcjonują tutaj jawne siły społeczne (jednostkowe – wolontariusze i zbiorowe – samorząd osiedlowy, stowarzyszenia samopomocowe);
- mieszkańców najczęściej łączą wspólne cele i interesy, a także kultura i jej dziedzictwo, zbliżone formy społecznego funkcjonowania oraz świadomość współodpowiedzialności za wspólne dobro;
- sieć stosunków rzeczowych i osobowych nie ingeruje w sferę życia prywatnego, ale służy jego wzbogaceniu, daje poczucie bezpieczeństwa i komfort psychiczny;
- ma swój wymiar indywidualny i subiektywny, co znajduje wyraz w tym, że przybiera ono postać zestawu znaczeń nadawanych indywidualnie przez człowieka, zawsze jest „czyjeś”, każdy człowiek posiada „swoje” środowisko życia;
- ogarnia szerokie ramy czasowe;
- treści medialne odgrywają znaczącą rolę w życiu społeczności lokalnej, docierają do różnych dziedzin życia ludzkiego; treści globalne stały się – dzięki kanałom powszechnej komunikacji – elementami tego środowiska.

W dobie ponowoczesności, decentralizacji i rozwoju demokracji przed społecznością lokalną staje szeroki zakres zadań. Dotyczą one przede wszystkim zaspokajania potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych, rozwiązywania problemów społecznych pojawiających się w środowisku miejscowym, animacji społeczno-kulturalnej, rozwijania działalności opiekuńczo-wychowawczej, socjalnej oraz coraz częściej profilaktycznej i resocjalizacyjnej.

Środowisko życia odgrywa doniosłą rolę w procesie socjalizacji i wychowania młodego człowieka. Efekty jego oddziaływania na jednostkę mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne, w zależności od rodzaju środowiska. Niektóre wspólnoty lokalne mają silne poczucie więzi i dobrze rozwinięty system kontroli formalnej i nieformalnej, co sprzyja utrzymaniu porządku i zmniejsza ryzyko występowania zachowań dewiacyjnych. Natomiast w społecznościach, które cechuje ubóstwo, wysoki stopień dezorganizacji i słaba sieć powiązań, obniża się zakres kontroli społecznej, co znacznie zwiększa ryzyko przestępczości. Społeczności takie nie potrafią adekwatnie monitorować młodych ludzi i sankcjonować ich zachowań dewiacyjnych. Patrick Carr, badając społeczność lokalną Beltway w Chicago zauważył, że mieszkańcy

społeczności upośledzonych ekonomicznie są mniej zdolni do sprawowania kontroli z racji tego, że sami zmagają się z wieloma problemami natury ekonomicznej i dysfunkcjonalnością w rodzinach, tworzą słabsze więzi sąsiedzkie i nie są w stanie formować i uczestniczyć w lokalnych organizacjach, które wspierają wychowanie młodzieży³. Do podobnych wniosków dochodzą również naukowcy badający polskie środowiska lokalne⁴.

Poszukując związku między oddziaływaniem społeczności lokalnej a zachowaniem jednostek, Christopher Jencks i Susan Mayer proponują pięć modeli⁵:

1. Instytucjonalny – dotyczy oddziaływania na dzieci dorosłych, którzy pochodzą spoza wspólnoty, ale pracują w szkołach, w policji czy innych instytucjach lokalnych;
2. Wspólnego uspołecznienia – akcentuje oddziaływanie dorosłych mieszkających na terenie społeczności lokalnej na ludzi młodych, którzy nie są ich dziećmi;
3. Epidemiczny – zwraca uwagę na wpływ rówieśników na zachowanie ludzi młodych;
4. Relatywnej depriwacji – zakłada, że ludzie oceniają swój sukces w porównaniu z innymi osobami wokół nich, dotyczy to także ludzi młodych, którzy porównują swój standard życia z ich rówieśnikami ze szkoły i sąsiedztwa;
5. Rywalizacji – opiera się na współzawodnictwie w dostępie do określonych dóbr, które są ograniczone.

Pierwsze trzy modele zakładają, że wzrastanie w społecznościach lokalnych o wysokim standardzie życia zachęca dzieci i młodzież do zachowań mocno popieranych przez dorosłych, takich jak: ukończenie szkoły z wyróżnieniem, pozostawanie z dala od kłopotów, podjęcie pracy w życiu dorosłym. Natomiast modele czwarty i piąty sugerują, że społeczności o wyższym statusie społecznym często mogą prowokować u dzieci zachowania nieakceptowane przez dorosłych.

Dekadę później Tama Leventhal i Jeanne Brooks-Gunn przeformułowali powyższe modele, wyróżniając trzy odrębne, ale powiązane ze sobą mechanizmy, przez które środowisko lokalne oddziałuje na młodzież. Są to⁶:

³ P.J. Carr, *The New Parochialism: The Implications of the Beltway Case for Arguments Concerning Informal Social Control*, „American Journal of Sociology” 2003, vol. 108, nr 6, s. 1255–1275.

⁴ M. Jędrzejko, *Polskie fawele – patologie społeczne w świecie wykluczonych i zmarginalizowanych (próba diagnozy problemu na północnym Mazowszu)*, [w:] *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana...*, op. cit., s. 341–357.

⁵ C. Jencks, S.E. Mayer, *The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood*, [w:] *Inner City Poverty in the United States*, red. L. Lynn, M. McGeary, National Academy Press, Washington 1990, s. 113–117.

⁶ T. Leventhal, J. Brooks-Gunn, *The Neighborhoods they Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcome*, „Psychological Bulletin” 2000, vol. 126, nr 2, s. 322.

1. Zasoby instytucjonalne – odnoszą się do dostępności i odpowiedniej jakości usług socjalnych, edukacyjnych, rekreacyjnych, medycznych, opiekuńczych i związanych z zatrudnieniem obecnych w społeczności lokalnej.
2. Relacje międzyludzkie – dotyczą przede wszystkim umiejętności rodzicielskich i dostępności wsparcia społecznego dla rodziców we wspólnocie lokalnej. Rodzice zamieszkujący środowiska upośledzone mają tendencje do okazywania mniej ciepła dzieciom oraz stosują bardziej surowe przejawy kontroli i agresji werbalnej. Niektórzy rodzice pozwalają dzieciom uczestniczyć w życiu społeczności lokalnej, ale próbują kontrolować ich zachowanie przez poddawanie ich surowej dyscyplinie. Inni zaś odcinają dzieciom dostęp do wpływów otoczenia przez ograniczanie ich aktywności do sfery domowej.
3. Wspólne działanie – odnosi się do spójności i wzajemnego zaufania między sąsiadami. Jeśli sąsiedzi są ze sobą zżyci, aktywnie monitorują zachowania zarówno dorosłych, jak i dzieci. Np. sąsiedzi mogą dołożyć starań, by dzieci wagarujące były kierowane z powrotem do szkoły, mogą podejmować wspólne wysiłki w celu powstrzymania handlu narkotykami itp. Badania potwierdzają, że wspólne działanie wielu agend społeczności lokalnej ma wpływ na znaczne obniżenie się przemocy i brutalności wśród mieszkańców. Autorzy wskazali również kluczowe poziomy, na których oddziaływanie wspomnianych mechanizmów się dokonuje. Jest to poziom rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły i wspólnoty lokalnej.

Czynniki ryzyka zachowań przestępczych dziewcząt występujące w społeczności lokalnej

Wśród teoretyków etiologii przestępczości nieletnich panuje zgodne przekonanie, że rozwój zachowań przestępczych wynika z oddziaływania różnicowanych czynników ryzyka. Badania pokazują, że istnieją pewne różnice w strukturze zachowań przestępczych pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Dziewczęta rzadziej niż chłopcy dokonują czynów karalnych, później wchodzi na drogę przestępczą, a ich „kariera” przestępcza trwa krócej. Ponadto rzadziej demonstrują agresję fizyczną, rzadziej tworzą grupy przestępcze i dokonują czynów karalnych na osobach im obcych⁷.

Mimo tych różnic w zachowaniach przestępczych dziewcząt i chłopców przyjmuje się, że większość czynników ryzyka dotyczy obu płci. Istnieją jednak pewne faktory specyficznie warunkujące zachowania dziewcząt. W kontekście społeczności lokalnej należy zwrócić szczególną uwagę na trzy czynniki: *zamieszkiwanie środowisk o niższym statusie ekonomicznym, kontakt ze środowiskiem przestępczym oraz doświadczenie przemocy*.

⁷ L. Kroneman, R. Loeber, A. E. Hipwell, *Is Neighborhood Context Differently Related to Externalizing Problems and Delinquency for Girls Compared with Boys?*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 2004, vol. 7, nr 2, s. 109–110.

Zgodnie z teorią dezorganizacji społecznej zamieszkiwanie w środowisku, w którym występuje bieda, słaba więź społeczna i duża migracja ludności, ma związek ze znacznym wzrostem ryzyka zachowań przestępczych wśród nieletnich. Wynika to przede wszystkim z niewydolności wychowawczej rodzin. Badania potwierdzają, że w rodzinach agresywnych i przestępczych dziewcząt występuje wyższy poziom konfliktów rodzinnych, przestępczości oraz rozpadu więzi rodzinnych. Ponadto styl wychowania dzieci w rodzinach zamieszkujących środowiska dysfunkcyjne charakteryzuje stosowanie strategii represyjnych, takich jak: kary fizyczne, wydawanie poleceń bez wyjaśnienia oraz znikome posługiwanie się wzmocnieniami pozytywnymi w postaci pochwał, nagród i zachęt do lepszego zachowania⁸.

Warto również zwrócić uwagę, że dziewczęta z rodzin monoparentalnych (zwykle jedynym rodzicem jest matka) są bardziej narażone na depryzację ekonomiczną i brak kontroli ze strony osób dorosłych, zwłaszcza w godzinach pozaszkolnych, gdyż rodzic poświęca wiele godzin na pracę poza domem. Rodzice samotnie wychowujący dzieci doświadczają silniejszego napięcia, związanego z brakiem czasu, pieniędzy i energii, co przyczynia się do ograniczenia zdolności kontroli nad dziećmi i trudności w nawiązywaniu relacji z sąsiadami⁹.

Inni autorzy wskazują na fakt, że dziewczęta, które uczęszczają do szkoły w środowiskach o niskim statusie ekonomicznym są 10 razy bardziej agresywne niż ich rówieśnice ze środowisk bardziej zamożnych. Zauważono również w tych środowiskach wyższy wskaźnik ciąży u nastolatek oraz porzucania nauki szkolnej, co często wiąże się z silnym poczuciem odrzucenia przez rówieśników wywodzących się ze środowisk o wyższym statusie społecznym¹⁰.

Istotnym czynnikiem sprzyjającym generowaniu zachowań przestępczych nieletnich jest również to, że zamieszkiwanie środowisk dysfunkcyjnych o niskim statusie społecznym daje znacznie mniej możliwości nawiązywania pozytywnych relacji z dorosłymi i rówieśnikami, co prowadzi do powielania zachowań przestępczych obserwowanych u innych, na co wskazuje teoria uczenia się (Albert Bandura) i kierunek kulturowy. Dzieci szybko przejmują zachowania nie tylko swoich rówieśników, ale również modelują zachowania dorosłych, widząc w tym możliwość np. podniesienia statusu w grupie, poprawienia samooceny lub po prostu sposób na przetrwanie¹¹.

⁸ M.G. Turner, J.L. Hartman, D. Bishop, *The Effects of Prenatal Problems, Family Functioning, and Neighborhood Disadvantage in Predicting Life-Course-Persistent Offending*, „Criminal Justice and Behavior” 2007, vol. 34, nr 10, s. 1245.

⁹ G. Margolin, E.B. Gordis, *The Effects of Family and Community Violence on Children*, „Annual Review of Psychology” 2000, vol. 51, s. 452.

¹⁰ S.G. Kellam, X. Ling, R. Mersca, C.H. Brown, N. Ialongo, *The Effect of the Level of Aggression in the First Grade Classroom on the Course of Malleability of Aggressive Behavior in Middle School*, „Development and Psychopathology” 1998, vol. 10, nr 2, s. 180.

¹¹ J.W. Patchin, B.M. Huebner, J.D. McCluskey, S.P. Varano, T.S. Bynum, *Exposure to Community Violence and Childhood Delinquency*, „Crime and Delinquency” 2006, vol. 52, nr 2, s. 310.

Dziewczęta mieszkające w dysfunkcyjnych środowiskach charakteryzujących się wysokim wskaźnikiem agresywności są bardziej skłonne do dokonywania czynów karalnych niż dziewczęta ze środowisk mniej upośledzonych. Brak kontroli rodzicielskiej i niekonsekwentne metody wychowawcze stosowane przez rodziców zwiększają u tych dziewcząt ryzyko nawiązywania relacji z dewiacyjnymi rówieśnikami. Badania dowodzą, że wpływ grupy rówieśniczej może być wyższy w przypadku dziewcząt, gdyż ich przyjaźnie w dzieciństwie i okresie adolescencji charakteryzują się większym stopniem intymności i lojalności. Ponadto dziewczęta wcześniej niż chłopcy wchodzą w kontakty ze starszymi kolegami (tworzą grupy mieszane pod względem płci), co znacznie zwiększa ryzyko zachowań dewiacyjnych. Społeczności dysfunkcyjne, w których dominuje przemoc i dezorganizacja, stwarzają dziewczętom większe prawdopodobieństwo napotkania negatywnych „modeli”, szczególnie wśród starszej młodzieży i nawiązywania z nimi bliskich przyjaźni, co może skutkować wywieraniem na te dziewczęta silnej presji w kierunku zachowań dewiacyjnych. Zdarza się, że już jedenasto- czy dwunastoletnie dziewczynki zachęcane są do prostytucji i dokonywania drobnych kradzieży przez swoich starszych kolegów¹².

W literaturze przedmiotu często podkreśla się też związek doświadczanej w różnych formach wiktymizacji z późniejszymi zachowaniami przestępczymi. Przemoc doświadczana w społeczności lokalnej może być pośrednia lub bezpośrednia. Kontakt pośredni odbywa się przez obserwowanie przemocy i agresji oraz przez informacje o zachowaniach, w których dominuje przemoc, mających miejsce w sąsiedztwie. Kontakt bezpośredni to po prostu wiktymizacja pierwotna, a więc stanie się ofiarą przemocy.

Badania prowadzone przez Beth Molnar i jej kolegów¹³ na grupie 635 dziewcząt w przedziale wiekowym 9–15 lat pochodzących z różnych społeczności lokalnych Chicago potwierdzają, że kumulacja ubóstwa w najbliższym sąsiedztwie zwiększa ryzyko zachowań przestępczych tych dziewcząt. Nastolatki częściej stosowały przemoc, jeśli uprzednio same doświadczyły fizycznego lub seksualnego wykorzystania oraz jeśli mieszkaly w środowisku o wysokim wskaźniku ubóstwa i przemocy. Autorzy podkreślają również, że dziewczęta, które stały się ofiarami przemocy i wykorzystywania, częściej wchodziły w kontakt z rówieśnikami przejawiającymi zachowania dewiacyjne i nadużywały środków odurzających. Wiktymizacja była najsilniejszym czynnikiem generującym zachowania agresywne dziewcząt w okresie adolescencji.

Podsumowując wyniki swoich badań, autorzy podają, że dziewczęta mające doświadczenia fizycznego lub seksualnego wykorzystania 2,4 razy częściej były skłonne do stosowania przemocy. Dziewczęta mieszkające w środowisku o dużym nasileniu ubóstwa i przemocy, które stały się ofiarami przemo-

¹² A. Caspi, D. Lynam, T.E. Moffit, P.A. Silva, *Unraveling Girls' Delinquency: Biological, Dispositional, and Contextual Contributions to Adolescent Misbehavior*, „Developmental Psychology” 1993, vol. 29, nr 2, s. 25–26.

¹³ B.E. Molnar, A. Browne, M. Cerda, S.L. Buka, *Violent Behavior by Girls Reporting Violent Victimization: A Prospective Study*, „Archives of Pediatric and Adolescent Medicine” 2005, vol. 159, nr 8, s. 731–739.

cy, dwa razy częściej stosowały agresję niż ich rówieśnice bez doświadczeń wiktymizacyjnych. Wreszcie dziewczęta ze środowisk dysfunkcyjnych były 1,5 raza częściej skłonne do używania przemocy niż dziewczęta ze środowisk o wyższym statusie społecznym.

Prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań przestępczych wśród dziewcząt staje się znacznie wyższe, gdy obserwuje się oddziaływanie wszystkich wymienionych czynników. Badania przeprowadzone w Seattle wskazują, że kumulacja negatywnych czynników ryzyka obecnych w pięciu obszarach życia jednostki (cechy indywidualne, rodzina, rówieśnicy, szkoła i społeczność lokalna) potęguje generowanie zachowań przestępczych. Nieletnie, u których zdiagnozowano przynajmniej pięć czynników ryzyka, w wieku 14 lat 10 razy częściej stosowały przemoc niż ich rówieśniczki, u których zaobserwowano dwa lub mniej czynników ryzyka. Prawdopodobieństwo zachowań agresywnych i przestępczych rosło wraz z wiekiem (w wieku 16 lat skłonność tych dziewcząt do zachowań agresywnych była już 11 razy wyższa)¹⁴.

Profilaktyka przestępczości dziewcząt w społeczności lokalnej

Wzrost przestępczości wśród nieletnich, a szczególnie przestępczości gwałtownej, agresywnej dziewcząt prowadzi do konkluzji, że podejmowane zabiegi profilaktyczne i resocjalizacyjne nie przynoszą spodziewanych rezultatów. Od dawna zresztą głosi się pogląd o nieskuteczności resocjalizacji instytucjonalnej. Dotyczy to zarówno przestępców dorosłych, jak i nieletnich. James Howell, były dyrektor National Institute of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, na podstawie zebranych przez siebie danych z kilku lat, dotyczących programów redukcji przestępczości nieletnich, przedstawia, które działania nie są adekwatne w procesie profilaktyki i resocjalizacji nieletnich¹⁵:

- program „zero tolerancji” – jest to natychmiastowa sankcja za nieprzestrzeganie norm społecznych;
- *boot camps* (obozy dla nieletnich) – obozy wzorowane na drylu wojskowym; badania pokazują, że interwencje tego typu zwiększają nieznacznie zachowania przestępcze swoich podwładnych;
- inkarceracja – umieszczanie nieletnich przestępców razem nie tylko nie redukuje przestępczości, ale prowadzi często do dalszej demoralizacji;
- oddziaływania na nieletnich przestępców w grupie, umieszczanie w specjalistycznych ośrodkach – terapia grupowa osób o podobnym typie zaburzeń zachowania nie przynosi spodziewanych rezultatów;
- specjalistyczne programy dla przestępców seksualnych;

¹⁴ M.A. Zahn, A. Browne, *Gender Differences in Neighborhood Effects and Delinquency*, [w:] *The Delinquent Girl*, red. M.A. Zahn, Temple University Press, Philadelphia 2009, s. 171.

¹⁵ J. Howell, *Preventing and Reducing Juvenile Delinquency: A Comprehensive Framework*, Sage Publications, London 2003, s. 270–325.

- monitoring elektroniczny;
- programy survivalowe.

Wymienione oddziaływania swoją nieskuteczność zawdzięczają głównie temu, że koncentrują się jedynie na osobie sprawcy, a pomijają zasadniczo możliwość zmiany środowiska życiowego nieletnich. Typowe zabiegi mające na celu redukcję przestępczości nieletnich polegają na wyłączeniu nieletniego ze środowiska, w którym żyje, i umieszczeniu go w ośrodku poza społecznością lokalną (wyjątkiem jest *Teaching-Family Program*). To oddzielenie nieletniego od środowiska życiowego jest szczególnie niekorzystne dla dziewcząt, które są nastawione na tworzenie silnych więzi społecznych i przywiązują dużą wagę do relacji interpersonalnych. Dlatego też w przypadku dziewcząt najbardziej efektywne są zabiegi dokonujące się w bezpośrednim środowisku życia nieletnich, nawet gdy konieczne jest czasowe ich wyłączenie z życia rodzinnego.

Jak zauważa Bronisław Urban, profilaktyka w środowisku lokalnym opiera się na kilku modelach: ryzyka, protekcyjnym, potencjalnym i synergetycznym. Autor zaznacza, że najbardziej skuteczny jest model synergetyczny, który zakłada, że po stronie jednostki można odnaleźć cechy mające swoje odpowiedniki w środowisku. Są one powiązane ze sobą na zasadzie synergii, czyli wzajemnie się wzmacniają lub osłabiają, co może prowadzić do wzrostu lub regresji danego zjawiska podlegającego działaniom profilaktycznym. Stąd skuteczność profilaktyki sprowadza się do odnalezienia w środowisku dziecka tych czynników, które będą osłabiać niekorzystny rozwój określonych cech i dyspozycji osobowościowych, oraz takich, które będą wzmacniać dyspozycje konstruktywne i prawidłowy rozwój moralno-społeczny. Model synergetyczny polega więc na rzetelnej diagnozie oraz doborze odpowiednich elementów tworzących układ synergetyczny i uruchomieniu mechanizmu interakcyjnego¹⁶.

Model synergetyczny jest najtrudniejszy do wprowadzenia w społeczność lokalną i wymaga zaangażowania wszystkich agend działających w danym środowisku. Małgorzata Michel postuluje stworzenie ośrodka-centrum koordynującego pracę wszystkich agend wyspecjalizowanych w udzielaniu pomocy, szczególnie ludziom młodym. Każda z tych instytucji realizowałaby przypisane jej prawnie i statutowo działania, współpracując z ośrodkiem przez swoich specjalistów oraz bazę materialną, co ułatwiłoby wykrywanie problemów i szybszą, skuteczniejszą reakcję na sytuacje niepokojące¹⁷.

Jak dotychczas tworzenie takiego lokalnego systemu profilaktyki w Polsce narażona jest na wiele problemów. Mimo coraz większej autonomii społeczności lo-

¹⁶ B. Urban, *Teoretyczne wyznaczniki systemu profilaktyki społecznej w środowisku lokalnym*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, red. B. Urban, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2004, s. 223–224.

¹⁷ M. Michel, *Oddziaływanie resocjalizacyjne na wolności jako alternatywa systemu penitencjarnego dla młodocianych przestępców*, [w:] *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, red. B. Urban, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2007, s. 332–333.

kalnych działania podejmowane przez różne instytucje i jednostki zaangażowane w profilaktykę przestępczości są raczej prowadzone w oderwaniu od siebie i nie angażują bezpośrednio mieszkańców najbardziej zagrożonych środowisk.

Mając na uwadze proponowane powyżej postulaty skutecznej profilaktyki w środowisku lokalnym, należy zauważyć, że dobrym przedsięwzięciem w kierunku redukcji przestępczości młodzieży jest adaptacja programu terapii wielosystemowej (*Multisystemic Therapy*) do warunków społeczności lokalnej¹⁸.

Program terapii wielosystemowej (MST) oparty jest na teorii systemowej i modelu ekologicznym ludzkich zachowań. Zgodnie z teorią ekologii społecznej zachowanie ludzkie zdeterminowane jest wieloma czynnikami i wynika głównie z relacji młodych ludzi z innymi osobami i ich naturalnym środowiskiem (ekosystem), przy czym relacje te są wzajemne i dwukierunkowe. Głównie założenie programu polega więc na rozwoju wielopłaszczyznowego kontekstu w naturalnym środowisku, które promuje i wzmacnia u dzieci młodzieży zachowania prospołeczne. Uwagę zwraca fakt, że interwencja wyspecjalizowanych agend terapeutycznych nie jest skierowana bezpośrednio na nieletnich, ale na osoby zaangażowane w proces wychowania dziecka. Oznacza to, że to właśnie wychowawcy powinni być menadżerami systemu ekologicznego dziecka. Dlatego zmiana zachowania nieletnich ma się dokonać przez bardziej skuteczne działanie agend wychowawczych wyposażonych w odpowiednie umiejętności i narzędzia¹⁹.

Aplikację MST w środowisku lokalnym był prowadzony w Stanach Zjednoczonych (Karolina Południowa) *Neighborhood Solutions Project*. Program miał na celu zaktywizowanie wspólnoty lokalnej w celu radzenia sobie z problemem przestępczości nieletnich i nadużywaniem środków odurzających wśród młodzieży.

MST w swoim głównym założeniu zwraca uwagę, że głównym motorem napędowym zmiany zachowania nieletnich jest oddziaływanie bezpośrednich opiekunów, dlatego też podstawowe zadanie MST polega na wzmocnieniu roli rodziców przez dostarczenie im odpowiednich umiejętności potrzebnych do efektywnej opieki nad dzieckiem. Terapeuci pracują więc najpierw z rodzicami, aby pokonać bariery wychowawcze (np. używanie przez opiekunów środków odurzających, radzenie sobie ze stresem) i wzmocnić ich autorytet u dziecka (adekwatna kontrola, wsparcie dla dziecka). Następnie pomagają rodzicom oddziaływać na dziecko w celu zredukowania zachowań dewiacyjnych przez polepszenie funkcjonowania dziecka w rodzinie, szkole, w grupie rówieśniczej i we wspólnocie lokalnej. Ostatecznym celem jest stworzenie otoczenia, które wzmacnia prospołeczne zachowania (obecność prospołecznych rówieśników, wsparcie rodziców i opiekunów, dobra atmosfera w szkole itp.).

¹⁸ C.C. Swenson, S.W. Henggeler, I.S. Taylor, O.W. Addison, *Multisystemic Therapy and Neighborhood Partnerships. Reducing Adolescent Violence and Substance Abuse*, The Guilford Press, New York–London 2009.

¹⁹ *Ibidem*, s. 41–42.

Tak więc, zgodnie z założeniami MST, rodzina jest głównym środowiskiem wywołującym zmianę dewiacyjnego zachowania nieletnich, dlatego też wszelkie oddziaływania dokonują się w ich własnym środowisku, a w zasadzie w domach zainteresowanych rodzin. Jednocześnie zespół terapeutów prowadzi program angażowania całej wspólnoty lokalnej (instytucji i poszczególnych mieszkańców) w proces redukcji przestępczości. W tym celu wybiera się liderów znających dobrze środowisko i są osobami godnymi zaufania i szanowanymi w społeczności lokalnej. Są oni przedstawicielami głównych agend działających w środowisku, które w sposób pośredni i bezpośredni oddziałuje na nieletnich. Z kolei liderzy pracujący na rzecz wspólnoty lokalnej aktywizują jak największą grupę mieszkańców do bezpośredniego włączenia się w program.

Typowy program MST trwa 4–6 miesięcy, jednak wydaje się, że niektóre problemy wymagają dłuższej interwencji. Organizowanie środowiska lokalnego, angażowanie wszystkich potrzebnych do interwencji agend może trwać dłużej, dlatego potrzebna jest kontynuacja działań w postaci monitorowania pracy liderów i wzmacniania udziału poszczególnych agend. Niektóre problemy nieletnich również wymagają dłuższych zabiegów (leczenie uzależnień i innych zaburzeń zachowania), dlatego konieczna jest stała opieka ze strony instytucji lokalnych.

Zastosowanie MST w społeczności lokalnej wydaje się obiecującym programem redukcji przestępczości nieletnich. Wymaga jednak najpierw odpowiedniego przygotowania zespołu terapeutycznego oraz implementacji głównych założeń terapii wielosystemowej na grunt polski. Zadanie to należy do osób i instytucji zajmujących się profilaktyką i resocjalizacją nieletnich, a w szczególności tworzących lokalny system profilaktyki.

Bibliografia

- Carr P.J., *The New Parochialism: The Implications of the Beltway Case for Arguments Concerning Informal Social Control*, „American Journal of Sociology” 2003, vol. 108, nr 6, s. 1249–1299.
- Caspi A., Lynam D., Moffit T.E., Silva P.A., *Unraveling Girls’ Delinquency: Biological, Dispositional, and Contextual Contributions to Adolescent Misbehavior*, „Developmental Psychology” 1993, vol. 29, nr 2, s. 19–30.
- Jencks C., Mayer S.E., *The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood*, [w:] *Inner City Poverty in the United States*, red. L. Lynn, M. McGuey, National Academy Press, Washington 1990, s. 111–186.
- Jędrzejko M., *Polskie favele – patologie społeczne w świecie wykluczonych i zmarginalizowanych (próba diagnozy problemu na północnym Mazowszu)*, [w:] *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński, B.M. Nowak, Pedagogium, Warszawa 2008, s. 341–357.
- Kellam S.G., Ling X., Mersca R., Brown C.H., Ialongo N., *The Effect of the Level of Aggression in the First Grade Classroom on the Course of Malleability of*

- Aggressive Behavior in Middle School*, „Development and Psychopathology” 1998, 10, nr 2, s. 165–185.
- Kroneman L., Loeber R., Hipwell A.E., *Is Neighborhood Context Differently Related to Externalizing Problems and Delinquency for Girls Compared with Boys?*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 2004, vol. 7, nr 2, s. 109–122.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J., *The Neighborhoods they Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcome*, „Psychological Bulletin” 2000, vol. 126, nr 2, s. 309–337.
- Margolin G., Gordis E.B., *The Effects of Family and Community Violence on Children*, „Annual Review of Psychology” 2000, vol. 51, s. 445–479.
- Michel M., *Oddziaływanie resocjalizacyjne na wolności jako alternatywa systemu penitencjarnego dla młodocianych przestępców*, [w:] *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, red. B. Urban, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2007, s. 324–337.
- Molnar B.E., Browne A., Cerda M., Buka S.L., *Violent Behavior by Girls Reporting Violent Victimization: A Prospective Study*, „Archives of Pediatric and Adolescent Medicine” 2005, vol. 159, nr 8, s. 731–739.
- Patchin J.W., Huebner B.M., McCluskey J.D., Varano S.P., Bynum T.S., *Exposure to Community Violence and Childhood Delinquency*, „Crime and Delinquency” 2006, vol. 52, nr 2, s. 307–332.
- Swenson C.C., Henggeler S.W., Taylor I.S., Addison O.W., *Multisystemic Therapy and Neighborhood Partnerships. Reducing Adolescent Violence and Substance Abuse*, The Guilford Press, New York–London 2009.
- Turner M.G., Hartman J.L., Bishop D., *The Effects of Prenatal Problems, Family Functioning, and Neighborhood Disadvantage in Predicting Life-Course-Persistent Offending*, „Criminal Justice and Behavior” 2007, vol. 34, nr 10, s. 1241–1261.
- Urban B., *Teoretyczne wyznaczniki systemu profilaktyki społecznej w środowisku lokalnym*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, red. B. Urban, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2004, s. 214–227.
- Winiarski M., *Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym i jego uwarunkowania*, [w:] *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński, B.M. Nowak, Pedagogium, Warszawa 2008, s. 322–339.
- Zahn M.A., Browne A., *Gender Differences in Neighborhood Effects and Delinquency*, [w:] *The Delinquent Girl*, red. M.A. Zahn, Temple University Press, Philadelphia 2009, s. 164–181.

Summary

The aim of the article is to provide comprehensive knowledge about the causes of female juvenile delinquency and the propositions of effective treatments in community context. First, the community effects on individual behavior are discussed. Next, author presents major girls' antisocial behavior risk factors, namely living in a disadvantaged community, exposure to criminogenic neighborhoods, and witnessing or experiencing violence. Then, some principles for ef-

fective treatment are considered. The author points out to the model of synergy, highly recognized among the researchers, which draws on the ecological model of preventing antisocial behavior among adolescents. Finally, the application of the Multisystemic Therapy in neighborhood context is presented. In conclusion, the author calls for the implementation of the MST to the Local System of Prevention in Poland.



Noty o autorach

Joanna Aksman, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: pedagogika medialna, edukacja medialna, wychowanie przez sztukę, diagnostyka pedagogiczna;
e-mail: joannaaks@interia.pl.

Krzysztof Biel, dr, Akademia Ignatianum w Krakowie; zainteresowania naukowo-badawcze: przestępczość nieletnich, uwarunkowania i rodzaje przestępczości dziewcząt, działalność resocjalizacyjna, patologie społeczne.

Aneta Januszko-Szakiel, mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z zastosowaniem mediów elektronicznych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesach edukacyjnych, ponadto brokering informacyjny, organizacja i funkcjonowanie bibliotek i archiwów cyfrowych;
e-mail: anetajanuszko@op.pl.

Dariusz Juruś, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach; zainteresowania naukowo-badawcze: filozofia społeczna, etyka i estetyka;
e-mail: dariusz.jurus@us.edu.pl.

Marcin Kołacz, dr, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Instytut Edukacyjnych Technologii Informatycznych; zainteresowania naukowo-badawcze: komputerowe programy dla dzieci i młodzieży, wychowanie i edukacja z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych.

Małgorzata Michel, dr, Uniwersytet Jagielloński; zainteresowania naukowo-badawcze: lokalny system profilaktyki i resocjalizacji dzieci i młodzieży w kontekście współczesnych zagrożeń;
e-mail: malgorzata.michel@uj.edu.pl.

Bartosz Mikołajski, mgr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; zainteresowania naukowo-badawcze: media w edukacji, oddziaływanie telewizji, programów telewizyjnych na dzieci i młodzież; e-mail: bartosz.mikolajski@wp.pl.

Agnieszka Misiuk, mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: diagnoza warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz poradnictwo pedagogiczne; e-mail: misiuk.agnieszka@gmail.com.

Teresa Olearczyk, doc. dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół problematyki rodziny, ojcostwa, wychowania w nowej rzeczywistości społecznej i globalnej (rehabilitacji rodziny); problemy wychowawcze wymuszają dostosowanie zarówno badań empirycznych, jak i metod analiz, a także określenia na nowo roli ojca, którą powinien on spełniać w procesie wychowania dziecka w rodzinie w zmieniających się obecnie warunkach; e-mail: to.poczta@gmail.com.

Jolanta Pułka, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: społeczne funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z zaburzeniami w zachowaniu, uwarunkowania pozycji społecznej dziecka w klasie szkolnej (popularność vs odrzucenie), metodologiczne aspekty diagnozowania zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży; e-mail: jolanta.pulka@gmail.com.

Małgorzata Ruszkowska, lic., Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego; zainteresowania naukowo-badawcze: psychospołeczne mechanizmy powstawania dewiacji społecznych, patologizacja życia społecznego dzieci i młodzieży, formy przeciwdziałania patologii w środowisku lokalnym, profilaktyka zachowań ryzykownych w środowisku szkolnym; e-mail: ruszkowska.kr@gmail.com.

Jolanta Sychalska, mgr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; zainteresowania naukowo-badawcze: idole młodzieży w okresie adolescencji; e-mail: jolanta.sychalska@gmail.com.

Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska, mgr, Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki; zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół rozwojowych i społecznych determinantów tworzenia się i przekazywania stereotypów płci; e-mail: azaks1@wp.pl.

Joanna Wnęk-Gozdek, mgr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; zainteresowania naukowo-badawcze: dydaktyka akademicka, socjologia rodziny, przemoc psychiczna, terapia rodziny; e-mail: estera196@wp.pl.

Anna Ziółkowska, dr, Uniwersytet Jagielloński; zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół rozwoju człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem jego rozwoju moralnego i funkcjonowania w świecie społecznym; ponadto rozwój człowieka w kontekście jego rodziny, teorie psychologiczne dotyczące funkcjonowania rodziny, zaburzeń więzi i komunikacji interpersonalnej, wpływ relacji rodzinnych na zachowanie się jednostki, jej pozycję i rolę w samej rodzinie, a także poza nią, tzn. w szerszym kontekście społecznym; uwagę badaczki przykuwa zwłaszcza poznanie struktury komunikacji i strategii wewnątrzrodzinnych, ze szczególnym uwzględnieniem położenia jednostki w rodzinie dysfunkcyjnej; e-mail: ziolkow@uj.edu.pl.

